

Sammenhengen mellom mors utdanningsnivå og norske barns leseforståelse i 4. klasse

Sissel Erna Blandehoel



Masteroppgave i Master i lesing og skriving i skolen
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

Leseforståelse på 4. trinn

Mors utdanningsnivå -
hvilken betydning har det for norske barns
leseforståelse i 4. klasse?

Copyright

Sissel Erna Blandehoel

2013

Sammenhengen mellom mors utdanningsnivå og norske barns leseforståelse i 4. klasse

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn, formål og problemstilling:

Min oppgaven er tilknyttet det pågående, longitudinelle forskningsprosjektet som gjennomføres av forskergruppen Child Language and Learning (CLL) ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Barn og unges leseferdighet har i lengre tid fått sterk oppmerksomhet i media og har vært i fokus for politisk debatt, ikke minst på grunn av internasjonale leseundersøkelser som PISA (Berge, 2007). Relativt svake resultater for norske elever har ført til en rekke tiltak og statlige føringer både for skole og barnehage. De siste PISA målingene viste at norske elever endelig er i ferd med å hevde seg bedre sammenlignet med elever i andre OECD land.

Lesing kan noe forenklet defineres som produktet av avkoding og lytteforståelse (Gough & Tunmer, 1986). Forståelse er selvsagt det ultimate målet med å lese. Det kan i en viss grad kompenseres for svake avkodingsferdigheter, forståelsen lar seg imidlertid vanskelig erstatte. I et kunnskapssamfunn formidles informasjon og ikke minst utdanning på alle plan for en stor del gjennom tekster. Å lykkes med en utdanning er av stor betydning for de fleste unge mennesker. Et jevnt og godt utdanningsnivå er dessuten en uvurderlig ressurs for samfunnet som helhet (Aukrust, 2005; Berge, 2007).

Grunnlaget for god leseforståelse legges lenge før barnet kommer i gang med formell leseopplæring. Et høyt utdanningsnivå i hjemmet, spesielt der mor har høyere utdanning, har vist seg å gi språklige og skriftspråklige samhandlingsmønstre som gir barna et bedre kvalifisert møte med skolens faglige krav (Myrberg & Rosén, 2009). Barnets språkutvikling og spesielt vokabularstørrelsen før skolestart er en kraftfull prediktor for hvor god leseforståelse barnet kommer til å utvikle, faktisk blir effekten av tidlig, god stimulering bare sterkere jo eldre barnet blir (Aukrust, 2005). Barn med et svakere utgangspunkt tar sjelden igjen et språklig forsprang hos sine medelever. Dessverre har utviklingen oftere et kumulativt enn et kompensatorisk mønster (Stanovich, 1986).

Samfunnets institusjoner, skole og barnehage, kan til en viss grad kompensere for et hjemmemiljø med mindre optimal stimulering. Tiltak bør imidlertid settes inn tidlig. Allerede når barn er tre år, kan forskjellene i bla. vokabularstørrelse være dramatisk store (Hart & Risley, 2003). For å møte denne utfordringen er det en forutsetning å ha kunnskap om og forståelse av hvorfor og hvordan god kvalitet i tidlig og vedvarende språkstimulering kan bety en stor forskjell for barns leseforståelse. Med denne bakgrunnen er forskningsspørsmålet som er stilt i denne oppgaven som følger:

Mors utdanningsnivå – hvilken betydning har det for norske barns leseforståelse i 4. klasse?

Leseforståelse og Mors utdanning er henholdsvis avhengig og uavhengig variabel i undersøkelsen. Barnas generelle evnenivå er tatt med som en kontrollvariabel for å avdekke variabelen Mors utdannings unike bidrag til variansen i Leseforståelse.

Metode:

Oppgaven er som nevnt knyttet til en pågående longitudinell studie. Studien er kvantitativ og ikke-eksperimentell. Utvalget er på noe under 200 barn, alle fra en kommune som kan regnes som typisk mht. økonomi og utdanning. Alle barna har norsk som førstespråk, ingen hadde kjente sansemessige eller kognitive avvik da de ble tatt med i undersøkelsen som 4-åringer. Barna har inneværende skoleår kommet opp i 4. klasse. Mors utdanning ble kartlagt via elektronisk spørreskjema ved prosjektets oppstart. Generelt evnenivå ble kartlagt med deltesten Block Design, Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC III) da barna var 6 år. Leseforståelsen ble kartlagt mot slutten av høsthalvåret 2012 med NARA (The Neale Analysis of Reading Ability).

Analyse:

Resultatene baserer seg på deskriptiv analyse. Sammenhengen mellom variablene er analysert ved korrelasjonsanalyse og hierarkisk og simultan regresjonsanalyse.

Hovedfunn:

Ut fra forskningsspørsmålet

Mors utdanningsnivå – hvilken betydning har det for norske barns leseforståelse i 4. klasse?

har jeg i denne studien sett på forholdet mellom mors utdanningsnivå, barns generelle evnenivå og barns leseforståelse på det aktuelle klassetrinnet. Det ble funnet signifikante korrelasjoner mellom variablene Mors utdanning, Generelt evnenivå og Leseforståelse. En hierarkisk regresjonsanalyse viste at Mors utdanning forklarte en signifikant og unik del av Leseforståelse på 5,6% når det var kontrollert for barnas generelle evnenivå. En simultan regresjonsanalyse viste at Generelt evnenivå ikke bidro til noen unik forklaring av Leseforståelse når Mors utdanning hadde forklart sin del av variansen. Disse funnene er i tråd med funn rapportert i tidligere studier.

Funnene i min undersøkelse drøftes med tanke på om det er variabelen Mors utdanning i seg selv som er viktig, eller om Mors utdanning kan tolkes som en mer generell "hjemmemiljøfaktor" på den måten at mors utdanningsnivå representerer ulike typer av litterære aktiviteter i hjemmet som igjen påvirker barns leseforståelse. Den viktigste effekten av de boklige erfaringene disse barna vokser opp med, synes å virke indirekte på barnas skriftspråklige utvikling gjennom den effekten aktivitetene har på barnas språkferdigheter, se for eksempel Whitehurst og Lonigan (1998).

Forord

Først og fremst vil jeg takke min eminente veileder professor Solveig-Alma Halaas Lyster for god veiledning og inspirasjon. Jeg vil også takke forskergruppen Child Language and Learning for at jeg har fått delta i prosjektet og benytte meg av datamaterialet deres. En takk til forskningsassistent Hanne Næss Hjetland for tilgjengelighet og oppklarende samtaler.

En stor takk til gode venner og kollegaer for hjelp og oppmuntring, korrekturlesing og ikke minst overbærenhet underveis. Jeg vil også rette en takk til leder, gammel og ny, for tilrettelegging og forståelse.

Ikke minst må jeg takke min kjære familie for oppmuntring, praktisk støtte og stor tålmodighet. En spesielt stor glede underveis i prosessen var det at et nydelig barnebarn, lille Alma, kom til verden.

Det er også god grunn til å takke elever, små og større, som har gitt meg både økt innsikt i og økt undring over lesekunstens mysterier. I sammenheng med denne oppgaven passer det å nevne en liten, fersk 2. klassing som leste for meg med svært god flyt og forståelse. På spørsmål om når han hadde lært seg det, var svaret at det lærte han *da reven og gåsa ble venner*. Siden undertegnede så ut som et spørsmålstegn, forklarte han meg at først var de ikke venner, for da ville reven spise gåsa. Det var jo forståelig, men da jeg likevel forstod like lite, forklarte han det litt nærmere: "Det var en morgen jeg våkna tidlig og ikke klarte å vekke broren min. Da tok jeg den eventyrboka mamma hadde lest for meg hundre ganger, og da jeg kom til der reven og gåsa ble venner, da skjønte jeg det!"

Sissel E. Blandehoel

mai 2013

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og formål.....	1
1.2	Oppgavens oppbygning.....	3
2	Teori.....	4
2.1	Lesing.....	4
2.2	Avkodingsferdigheter.....	6
2.2.1	Leseinnlæring og -utvikling.....	6
2.3	Leseforståelse.....	8
2.3.1	Kognitive forutsetninger.....	8
2.3.2	Språklige forutsetninger.....	9
2.3.3	Leser og tekst – motivasjon og samspill.....	12
2.3.4	Å lære av å lese – språklige utfordringer i sakprosa.....	13
2.4	Mors utdanningsnivå og barns utvikling av leseforståelse.....	15
2.4.1	Kulturell reproduksjon.....	16
2.4.2	Utvikling av språklige og kognitive ferdigheter.....	19
2.4.3	Bøker og boklesing.....	22
2.4.4	Motivasjon.....	25
2.5	Oppsummering av teori.....	25
3	Metode.....	28
3.1	Metode og design.....	28
3.2	Utvalg.....	28
3.3	Innsamling av data.....	29
3.3.1	Mors utdanning.....	29
3.3.2	Tester.....	29
3.4	Analyse.....	30
3.5	Validitet.....	30
3.5.1	Statistisk validitet.....	31

3.5.2	Begrepsvaliditet.....	31
3.5.3	Indre validitet.....	32
3.5.4	Ytre validitet.....	32
3.5.5	Reliabilitet.....	33
3.6	Etiske hensyn	33
4	Resultater.....	35
4.1	Deskriptiv statistikk.....	35
4.2	Statistisk analyse.....	37
4.2.1	Korrelasjoner.....	37
4.2.2	Regresjonsanalyse	39
5	Drøfting av resultater	42
5.1	Hovedfunn.....	42
5.2	Drøfting av resultater i lys av validitetsteori	44
5.2.1	Statistisk validitet	44
5.2.2	Begrepsvaliditet.....	44
5.2.3	Indre validitet.....	47
5.2.4	Ytre validitet.....	48
5.3	Drøfting av faktorer med betydning for barns leseforståelse	49
5.4	Oppsummering.....	55
5.5	Avsluttende kommentarer.....	57
	Litteraturliste	61
	Oversikt over tabeller	X

Oversikt over tabeller:

Tabell 1:

Gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet, kurtosis og Cronbachs Alpha
for målte variabler 36

Tabell 2

Korrelasjoner mellom Generelt evnenivå, Leseforståelse og Mors utdanning 38

Tabell 3

Hierarkisk regresjonsanalyse med Leseforståelse som avhengig variabel og
Mors utdanning og Generelt evnenivå som uavhengige variabler 40

Tabell 4

Simultan regresjonsanalyse med Leseforståelse som avhengig variabel og
Generelt evnenivå og Mors utdanning som uavhengige variabler 40

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

I internasjonale leseundersøkelser defineres lesing som evnen til å hente ut informasjon og kunnskap fra en tekst, å kunne trekke slutninger basert på denne informasjonen, og å kunne reflektere over og vurdere teksten både i forhold til andre tekster og til egen kunnskap og tidligere erfaringer (Aukrust, 2005).

Literacy og kompetanse er to sentrale begreper innen leseforskning. Literacy, et begrep det har vist seg vanskelig å oversette, innebærer, i den mest brukte definisjonen, å kunne forstå og bruke skriftspråksystemet (Whitehurst & Lonigan; 1998; Berge, 2007). OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), der Norge har vært blant medlemslandene siden 1961, foretrekker betegnelsen *kompetanse* framfor literacy. Kompetanse dekker "...kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier" (Berge, 2007, s. 231). En kompetanse er noe man *tilegner seg*, ikke noe man *har*. OECD fremhever kunnskapspolitikken som en av de viktigste utfordringene i de moderne demokratiene. Organisasjonen peker på at globaliseringspolitikken og liberaliseringen av økonomien kan få den følgen at de sosiale forskjellene i samfunnet øker (Berge, 2007). OECD har definert noen grunnleggende kompetanser, DeSeCo, Definition of Selected Competencies, for det postindustrielle samfunnet (Berge, 2007).

De grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet (2006) bygger på kjernekompetansene definert av OECD. Dette er ferdigheter ethvert menneske bør inneha for å kunne delta aktivt i et demokratisk samfunn og for å kunne klare seg best mulig gjennom utdanning så vel som i yrkeslivet, sosialt og i fritiden (Berge, 2007; Myrberg & Rosén, 2009). *Grunnleggende* må vel å merke ikke forveksles med elementære. Å *kunne lese* vil for eksempel innebære å kunne lese tekster i naturfag i 8. og i matematikk i 9. klasse. "Elevene skal lære seg å snakke, lese og skrive faglig relevant." (Berge, 2007, s. 239). Denne oppgaven har fokus på lesing.

Det sterke fokuset på norske elevers prestasjonsnivå i lesing de siste årene, skyldes ikke minst internasjonale undersøkelser som PISA (Programme for International Student Assessment), utarbeidet av OECD. Muntlig og skriftlig framstilling har vist seg vanskeligere

å vurdere. PISA-undersøkelsene har bidratt til å utvikle en bred forståelse for lesekompetanse som både omfatter kontinuerlige og multimodale, sammensatte, tekster (Berge, 2007).

Undersøkelsene har gitt Norge noen ubehagelige overraskelser i form av meget middelmådige plasseringer internasjonalt. Dette har medført politisk debatt og statlige føringer både for skole og barnehage, for eksempel: ”Gi rom for lesing! Strategi for leselyst og leseferdighet” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003), St.mld. 30 ”Kultur for læring” (Kunnskapsdepartementet, 2004) og St.mld. 16: ”...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring” (Kunnskapsdepartementet, 2006). Nyere PISA-resultatene viser at norsk utdanningssystem endelig er på rett vei (Kjærnsli & Roe, 2010).

Definisjonen av lesing som er presentert innledningsvis i dette kapittelet, betegner *lesing* synonymt med leseforståelse. Forståelse er selvsagt hensikten med leseprosessen, og selve forutsetningen for å kunne tilegne seg kunnskap ved å lese, med andre ord en nøkkelkomponent for å lykkes bla. med utdanning. Det å finne svar på faktaspørsmål i en tekst krever som regel ikke så mye ut over å kunne avkode rimelig raskt og sikkert. Men, skal en tolke og reflektere, kreves så absolutt god forståelse. Tolkning krever at flere holdepunkter i teksten holdes opp mot hverandre og / eller ses i sammenheng. Ofte må leseren til og med lese *mellom linjene*. For å kunne tilfredsstille et krav om å reflektere, må leseren i tillegg holde den konkrete teksten opp mot aktuell bakgrunnskunnskap og kunnskap om andre relevante områder og slik se teksten i en større sammenheng. Det krever en enda dypere forståelse – og innsikt. Som Bråten (2007) skriver, så er det ofte en forutsetning for å forstå en tekst ”...å kunne tenke logisk, analysere informasjon kritisk og trekke slutninger som går utover det som er direkte uttrykt i teksten.” (s. 60). Denne formuleringen går det an å snu rundt på; for å tenke logisk, tenke kritisk og trekke slutninger med grunnlag i en tekst, er det en absolutt nødvendighet å ha god leseforståelse. Det er her, når elever er i stand til å tolke og helst reflektere, det gode læringsutbyttet og de gode karakterene ligger.

Forskningsmiljøet rundt leseforståelse har i stadig sterkere grad fokusert på at grunnlaget for leseforståelse legges lenge før barnet møter formell leseopplæring i skolen. Barnets språkutvikling, og spesielt vokabularstørrelsen før skolestart, er en kraftfull prediktor for hvor god leseforståelse barnet vil utvikle. Aukrust (2005) skriver at effekten av et godt vokabular i førskolealder faktisk korrelerer sterkere med barnets leseforståelse jo eldre barnet blir, noe forskeren omtaler som en ”sleeper effect”.

Leseferdighet viser ofte en betydelig stabilitet gjennom barne- og ungdomsårene (Cunningham & Stanovich, 1997; Aukrust, 2005). Også forskjellene i barns vokabular viser en relativ stabilitet fra slutten av barnehagealder og fram mot voksen alder, dvs. at forskjellene i vokabularstørrelse barn imellom er varige over tid og faktisk har en tendens til å bli større med tiden (Stanovich, 1986; Hart & Risley, 2003). Den sosiale og kulturelle konteksten barn vokser opp i, har ikke uventet stor betydning for utvikling av vokabular og språklige ferdigheter for øvrig og dermed for senere leseforståelse. En kulturell kapital i form av høyere utdanning i hjemmet har vist seg å være av betydning for kvaliteten i språklige og skriftspråklige samhandlingsmønstre mellom foreldre og barn, noe som gir disse barna et bedre forberedt møte med skolens faglige krav, se for eksempel Myrberg og Rosén (2009). Det er viktig å se på hva bla. barnehagen kan gjøre for å gi alle barn, også barn med mindre god stimulering i sitt hjemmemiljø, et språklig grunnlag som kan understøtte senere læring. Da er det viktig med kunnskap om *hva* en optimal stimulering innebærer. Målet for mitt mastergradsprosjekt er nettopp å se nærmere på forholdet mellom mors utdanningsnivå og barns leseforståelse på mellomtrinnet. Problemstillingen, eller rettere sagt forskningsspørsmålet, er som følger:

Mors utdanningsnivå – hvilken betydning har det for norske barns leseforståelse i 4. klasse?

Oppgaven er knyttet til et pågående longitudinelt forskningsprosjekt ledet av forskergruppen *Child, Language and Learning (CLL)*, ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

1.2 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1 redegjør for bakgrunn for valg av oppgavens tema, mens kapittel 2 tar for seg teori vedrørende avkoding og leseforståelse, samt teori som omhandler hjemmets utdanningsnivå, spesielt mors, betydning for kognitiv, språklig og skriftspråklig utvikling.

Kapittel 3 gjør rede for metodiske valg og praktisk gjennomføring av undersøkelsen.

I kapittel 4 presenteres undersøkelsens resultater ved hjelp av statistiske analyser.

Resultatene drøftes i kapittel 5 vha. validitetskriterier og i lys av eksisterende teori og empiri vedrørende leseforståelse. Kapittelet avsluttes med skissering av videre forskningsbehov.

2 Teori

Dette kapittelet vil ta for seg teori og empiri som omhandler lesing, samt den betydning hjemmet kan ha for utvikling av kognitive, språklige og skriftspråklige ferdigheter. Språklige og skriftspråklige samhandlingsmønstre mellom foreldre og barn i barnets tidlige leveår, som avspeiler forskjeller i mors utdanningsnivå, vil være av spesiell interesse. Teorien vil kun omfatte barn med typisk språklig og kognitiv utvikling.

2.1 Lesing

”Å lese er en kompleks aktivitet og utviklingen av evnen til å lese er sammenvevd med en rekke faktorer som oppmerksomhet, minne, språk og motivasjon.” (Aukrust, 2005, s. 14). Lesing er primært en meningssøkende prosess (Bråten, 2007). For å få en mest mulig dyp og god forståelse av en tekst, må de prosessene som inngår i lesingen, være tett sammenvevd (Anmarkrud & Refsahl, 2010). Områdene avkoding og leseforståelse er sterkt integrerte prosesser som det ikke er mulig å skille helt fra hverandre (Frost, 1999).

Lesing kan defineres som et produkt av ordavkoding og lytteforståelse; ”The simple view of reading”, presentert av Gough og Tunmer (1986). God leseferdighet er simpelthen karakterisert av gode avkodingsferdigheter og god lytteforståelse (Hoover & Gough, 1990). Lytteforståelse er selvsagt alle ord og formuleringer barn forstår når de hører talt språk eller blir lest for. De må nødvendigvis ikke kunne bruke alle ordene og like lange setninger selv. Hoover og Gough (1990) benekter ikke at leseprosessen er kompleks. Modellen reduserer heller ikke lesing til avkoding. Den vektlegger at avkoding har en sentral betydning for leseprosessen. Tilstrekkelig gode avkodingsferdigheter er nødvendig for at barna skal kunne dra nytte av den språkforståelsen de har. Begge komponentene, avkoding og lytteforståelse, er nødvendige for at resultatet skal bli *lesing* (Hoover & Gough, 1990). Modellen har møtt motstand av blant andre av Oullette og Beers (2009) som kom med sin ”a not so simple view of reading”-påstand. De fremhever samspillet mellom avkoding og leseforståelse som mer komplekst, at det i leseforståelse bla. inngår en mer kompleks forbindelse mellom skriftspråk og talespråk, spesielt med det vokabularet leseren behersker.

Barnets vokabular, ordforståelsen, er selve den semantiske nøkkelen til både lytte- og leseforståelse (Hagtvet et al., 2011). Gjennom talespråket sitt skal barn oversette trykt tekst til

en kode de allerede kjenner, det talte språket (Frost, 1999). Barn skal ikke lære et nytt og mer abstrakt språk når de lærer å lese, de skal samhandle med teksten ut fra de språklige forutsetningene de allerede har (Rommetveit, 1972).

Det er selvsagt flere sider ved barns språk som har betydning for leseprosessen (Hagtvet, 2003; Hagtvet et al., 2011). Bloom og Lahey (1978) har en meget brukt modell for språklige komponenter; innhold, form og bruk. Innholdet, semantikken, er forståelsen av språket, betydningen av ordene. Formen deles i fonologi, morfologi og syntaks. Fonologien omfatter fonemene som er de minste betydningsskillende enhetene, de minste byggeklossene, i språket. Språkets morfologi er knyttet til morfemene, de minste betydningsbærende enhetene, så som grammatiske bøyningsformer, endelser og forstavelser. Syntaks omfatter setningsstruktur. Språkets bruk, eller pragmatikk, går bla. på at språk brukes ulikt i forskjellig kontekst. De samme delkomponentene er sentrale i lesing. Selv om komponentene også virker sammen, knyttes leseforståelsen til semantikken, avkodingen til formsidens fonologi og morfologi, mens pragmatikken kobles til sjangerkunnskap og diskursive ferdigheter (Tornéus, Almquist & Lundell, 1968).

Når et godt vokabular er viktig for leseforståelsen, så er en automatisk leseferdighet av tilsvarende betydning for avkodingen. En automatisert leseferdighet forutsetter at det meste av lesingen foregår ved ortografisk lesestrategi. Det vil si at leseren har grafemsekvenser og / eller hele ords grafemstruktur som enheter i sitt indre leksikon. Dette gir en direkte tilgang til semantikken, slik at leseren i liten grad trenger å gå via fonologisk strategi, det å lese sammen lyder. Det siste er en mer tid- og ressurskrevende strategi (Frost, 1999; Bråten, 2007). Bevisst oppmerksomhet er en begrenset ressurs hos mennesker, en ressurs som både ordavkoding og forståelse gjør krav på under lesing (Bråten, 2007).

Automatisert avkoding og et godt vokabular er sentrale komponenter i den komplekse ferdigheten vi betegner som leseflyt. En som leser flytende, leser raskt og feilfritt, med riktig setningsmelodi, prosodi, som gir liv til setninger og avsnitt (Lundberg & Herrlin, 2008). En som leser flytende, har i høy grad frihet til å ha oppmerksomheten mot innhold og forståelse (Bråten, 2007). Leseforståelse og -flyt vil støtte hverandre gjensidig i et tett samspill under leseprosessen, forståelse fremmer flyt og flyt fremmer forståelse. Leseflyt er med andre ord både en forutsetning for og en følge av leseforståelse (Lyster, 2011).

2.2 Avkodingsferdigheter

Bokstavalfabetet i vårt skriftspråk avspeiler lydsystemet i talespråket (Rommetveit, 1972). Via et svært begrenset antall tegn og kombinasjoner av disse kan vi gjenskape så godt som alle våre språklyder slik at de kan settes sammen og danne ord, setninger og sammenhengende tekst, fra de enkleste fortellinger til de mest kompliserte faglige framstillinger (Lundberg, 1984).

Presis ordavkodning er, ifølge Frost (1999), kjennetegnet på den gode leseren og hovedproblemet til den svake. Vellutino (2003) beskriver betydningen av god avkodning slik at barnet må være i stand til å identifisere ordene i teksten med tilstrekkelig nøyaktighet og hastighet til at det rekker å tolke mening inn i ord og setninger, alt i løpet av den korte tiden disse elementene er tilgjengelige i minnet.

Avkodingen betegnes ofte som en *teknisk* ferdighet. Dette bunner muligens i at avkodingsferdighet korrelerer mindre sterkt med generelt evnenivå enn det leseforståelse gjør, selv om avkodning bygger på basale kognitive evner som blant annet fonologisk minne (Vellutino, 2003). Lyster (2011) imøtegår betegnelsen *teknisk*, omtaler den som uheldig, og presiserer at ordavkodingen, til forskjell fra non-ord-avkodning, er en delprosess som ikke er språkuavhengig. Leseren må ha evne til å bearbeide fonemene, og føye disse sammen til *lydpakker* som forhåpentlig kan matches med ord han/hun har i sitt indre *leksikon*. Lyster (2011) stiller spørsmål ved om ordavkodning kan skilles fra forståelse, slik vi har hatt for vane å gjøre, fordi ordavkodingsprosessen er så meningssøkende.

Bråten (2007) fremhever at avkodingsferdighetene, fonologisk og ortografisk lesestrategi, er komplekse ferdigheter som bygger på en rekke evner og delferdigheter. Ordavkodning innebærer komponenter som bevissthet om skrift og kunnskap om begreper knyttet til skrift, alfabetisk kunnskap, kunnskap om ords ortografi og gjenkjenning av hele ord (Vellutino, 2003).

2.2.1 Leseinnlæring og -utvikling

Flere leseforskere beskriver leseutviklingen i stadier. Høien og Lundberg (2000) viser til en inndeling i fire; pseudolesing, logografisk lesing, fonologisk lesing og ortografisk lesing.

Det første trinnet betegnes også som å *lekelese*. Barnet, som har blitt lest for, kan gjenskape tekst ut fra hukommelsen, oftest med støtte i bilder. Barnet har blitt oppmerksom på at disse tegnene på papiret faktisk kan representere hele fortellinger. *Logografisk lesing* innebærer at barnet har kommet et trinn videre. Her gjenkjennes ord nærmest som ansikter. *Logolesing* innebærer at barnet kjenner igjen et ord som *LEGO* ikke bare på eskene, men også når det dukker opp i andre sammenhenger.

For å komme videre til *fonologisk lesestrategi* må barnet tilegne seg en ny innsikt.

Lundberg (1984) skriver at det er en liten hake ved vårt alfabetiske system; byggesteinene i systemet, fonemene, er ikke umiddelbart tilgjengelige for persepsjonen. Rommetveit (1972) sier det slik at fordi brua mellom tale og skrift går fra bokstaven til fonemet, "... må talespråket gjerast til emne for refleksjon og medveten segmentering." (s. 206). Små barn oppfatter ord holistisk, det vil si som helhetlige enheter (Hagtvet et al., 2011). "En av de sentrale forskjellene mellom talespråk og skriftspråk ligger i den bevisste handlingen som skriftspråket krever." (Lyster, 2011, s. 74). Å ha utviklet en språklig bevissthet innebærer at barnet kan foreta et bevisst perspektivbytte fra språkets innholdsside til språkets forside (Tornéus et al., 1986; Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988).

Leseforskningen har i flere tiår vært opptatt av den sterke sammenhengen mellom fonologiske ferdigheter og den første lese- og skriveinnlæringen (Tornéus et al., 1986; Muter, Hulme, Snowling & Taylor, 1998; Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004). En tilstrekkelig utviklet språklig bevissthet betegnes som en *kritisk faktor* i møte med den utfordringen det er å lære å lese (Lundberg, 1984). Av nyere dato har leseforskningsmiljøet også utviklet en økt interesse for det "... utviklingsmessige samspillet mellom fonologisk bevissthet og barns tidlige ordforråd i førskolealderen, dvs. i det tidsrommet når det språklige grunnlaget for lesing dannes. ... et ordforråd i utvikling påvirkes av, og påvirker selv, språkets lydstruktur." (Hagtvet et al., 2011, s. 36). Det å ha et rikt vokabular som tre-fireåring øker sjansen for at barnet utvikler fonologisk oppmerksomhet (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994; Sénéchal & LeFevre, 2002; Hagtvet et al., 2011). For å skille mellom ord som *katt*, *satt*, *hatt*, *datt* og *ratt*, må barnet skille mellom de første fonemene. Kunnskap om ords betydning og bevisstheten om ordenes fonologiske form, virker sammen når barnet avkoder ord, kvaliteten på ordavkodingen påvirkes av kvaliteten på både ordforrådet og den fonologiske bevisstheten (Hagtvet et al., 2011). Når barnet kan omkode grafem til fonem og smelte fonemene sammen til ord, da er den alfabetiske koden knekt (Lundberg, 1984).

Vårt skriftspråk styres ikke bare av det fonematiske, men også av det morfematiske prinsipp, (Lyster, 2002, 2011). Forskningsfeltet har blitt mer tydelig på at også den morfologiske kompetansen er viktig og må vies oppmerksomhet. Mens den fonologiske bevisstheten spiller hovedrollen når lesekode skal knekkes, får den morfologiske kompetansen relativt raskt en mer betydningsfull rolle når automatisert leseferdighet og leseforståelse står sentralt. God morfologisk bevissthet er viktig for videre leseutvikling, ferdigheten er både et redskap til forståelse og til avkodning. Bevissthet om syntaks, den tredje av språkets formsider, får også stor betydning for leseforståelsen etter hvert som setningene blir mer kompliserte (Hagtvet, 2003).

Når den fonologiske lesestrategien blir rask nok og sikker nok, når prosesseringen er pålitelig og effektiv, vil barnet gjenkjenne bokstavforbindelser, deler av ord og hele ords grafemstruktur, og bevege seg over på *ortografisk lesestrategi* (Frost, 1999). Dette er en automatisert ferdighet som rommer både fonologisk og morfologisk oppmerksomhet og bygger på at fonologiske ferdigheter er automatisert og integrert med morfologiske (Frost, 1999). Mens barnet leser, skal det foregå en samtidig utveksling mellom mening, forståelse, og ortografisk og fonologisk oppmerksomhet. Når leseutviklingen har nådd dette nivået, betegnes leseren, ifølge Spear-Sternbergs (1994) modell for leseutvikling, som *innholdsleser*.

Forskjellige delferdigheter virker altså både sammen og har forskjellig plass i hierarkiet underveis i leseutviklingen. Når avkodingsferdighetene mestres på et tilstrekkelig nivå, blir barnets vokabular det mest sentrale for leseforståelsen (Lervåg & Aukrust, 2010; Oulette & Beers, 2009; Richetts, Nation & Bishop, 2007; Nation & Snowling, 2004).

2.3 Leseforståelse

Som nevnt i innledningen, er adekvate leseforståelsesferdigheter av avgjørende betydning for så å si alle aspekter ved formell utdanning, så vel som for å kunne delta fullt og helt i et demokratisk samfunn (Berge, 2007; Bråten, 2007; Myrberg & Rosén, 2009; Lervåg & Aukrust, 2010). Her skal vi se nærmere på en del forutsetninger for god leseforståelse.

2.3.1 Kognitive forutsetninger

Mens det tradisjonelt hevdes ikke å være spesielt stor sammenheng mellom avkodingsferdigheter og generelt evnenivå (Vellutino, 2003), så stiller god leseforståelse

store krav på dette området. Kognitive ferdigheter, spesielt verbal intelligens, vil med andre ord samvarierte med god, kontra svak, leseforståelse (Bråten, 2007). Det er et svært komplisert samspill som skal fungere for å oppnå god leseforståelse. I tillegg til å mestre avkoding, inngår språk, kognitive evner, forkunnskaper, kunnskap om skriftspråk, forståelsesstrategier og lesemotivasjon i prosessen (Vellutino, 2003; Bråten, 2007).

Det verbale minnet er en viktig del av de kognitive forutsetningene (Vellutino, 2003; Cain, Bryant & Oakhill, 2004). Bråten (2007) beskriver denne funksjonen slik; "...evnen til å hente fram meningsfulle språklige enheter (ord, fraser og setninger) som er lagret i korttidsminnet, arbeidsminnet eller langtidsminnet." (s. 55). Det er store individuelle forskjeller i den verbale minnefunksjonen. Vi har liten innflytelse på det medfødte grunnlaget, men det hender det i en viss grad går an å kompensere for svakheter. Bråten (2007) skriver at det vil virke gunstig inn på forståelsen om leseren kan aktivere relevant språklig informasjon fra langtidsminnet og integrere denne med det teksten gir av språk, mens man leser. På denne måten kan et godt verbalspråk også støtte opp om minnefunksjonen, ikke minst når setningene blir lengre og tyngre.

Evnen til vedvarende og selektiv oppmerksomhet er en annen kognitiv ferdighet som er viktig for leseforståelse og all læring (Bråten, 2007). Noen barn har påviselige nevrologiske forstyrrelser, men for andre kan tilsynelatende "oppmerksomhetsproblemer" skyldes manglende forståelse, simpelthen et svakt ordforråd, og / eller et svakt setningsminne (Bråten, 2007).

2.3.2 Språklige forutsetninger

Språk og språkbasert kunnskap og kompetanse er kanskje den mest fundamentale kilden til variasjoner i leseforståelse (Vellutino, 2003). For å forstå muntlig eller skriftlig språk, må barnet ha tilstrekkelig syntaktiske og semantiske ferdigheter (Hagtvet, 2003). Kjennskap til de individuelle ordene barnet møter, står i en særstilling (Vellutino, 2003; Hagtvet et al., 2011; Biemiller & Slonim, 2001). Barns tidlige ordforråd predikerer leseutviklingen, spesielt når det gjelder forståelsesaspektet, også når det korrigeres for andre variabler (Lyster, 2011; Biemiller & Boote, 2006; Cunningham & Stanovich, 1997; Oulette & Beers, 2009).

Lervåg og Aukrust (2010) gjorde en studie på elever med norsk som henholdsvis første- og andrespråk. Så lenge hovedfokus lå på å *lære å lese*, holdt gruppene godt følge med hverandre. Fra 3. / 4. klasse, da oppgaven i stadig større grad ble å *lære av å lese*, ble det økende forskjeller mellom gruppene. Det var den semantiske komponenten, vokabularet, som forårsaket den økende variasjonen i læringsutbytte mellom gruppene. Et utgangspunkt med svake muntlige språkferdigheter hang sammen med senere svake leseforståelsesferdigheter, noe som i økende grad ble tydelig fra mellomtrinnet (Lervåg & Aukrust, 2010; Biemiller, 2005; Oulette & Beers, 2009). Forskjellene i leseforståelse ble mindre jo mindre forskjellene var i forhold til muntlige språkferdigheter gruppene imellom (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009). Det er godt dokumentert at det også er store variasjoner mellom etnisk norske barns vokabular. For eksempel kan én treåring ha tre ganger så stort ordforråd som en annen treåring (Lyster, 2009). Ved skolestart vil denne avstanden kunne være større (Stanovich, 1986; Biemiller & Slonim, 2001).

”Words are just labels for concepts.” (Beck, Perfetti & McKeown, 1982, s. 508). Bak ordene, *etikettene*, ligger selvsagt begrepene. Ordets fonologiske form er bare et uttrykk for ordets semantiske innhold. Om vi hører ordet *hest* på flere språk vi har kjennskap til, så er det begrepet, ordets *referansefunksjon*, som dukker opp i vår bevissthet (Rommetveit, 1972). Kunnskap om ords mening har flere nivåer. Ord kan forstås fra overflatisk til svært nyansert. Ord vi har god forståelse av, vil også organiseres i gode semantiske nettverk med andre ord i vårt vokabular (Rommetveit, 1972).

Bredde- og dybdeforståelse av ord vil naturlig nok ha en sterkt overlappende funksjon mht. leseforståelse (Tannenbaum, Torgesen & Wagner, 2006). Men, når forståelsen av et begrep er *rik* nok, så kan tilgangen til kontekstuell relevant delinformasjon tre raskt og lett fram for leseren og slik bidra effektivt til en bedre forståelse av den bredere konteksten. En *smalere* forståelse av ordet kan gi full forståelse i én sammenheng, men kanskje virke nærmest forvirrende i en annen (Beck et al., 1982).

Oulette (2006) fant i sin studie at bredden i reseptivt vokabular var den eneste muntlige språkvariabelen som predikerte avkodingsferdigheten, når det var kontrollert for alder og nonverbal intelligens, men at ”...depth of vocabulary knowledge predicted reading comprehension.” (s. 554). Det er med andre ord dybdeforståelsen som predikerer hvor god

leseforståelse barnet vil utvikle. Forskeren fremmer hypotesen at dybdeforståelsen er en kritisk faktor, et nødvendig grunnlag for god leseforståelse.

Det er nær sammenheng mellom kunnskap om ords mening og kunnskap om verden. Kunnskapen om verden øker vår språkkompetanse, utvider intensjonsdybden (Rommetveit, 1972). Denne kunnskapen kan barn få gjennom direkte erfaringer, som for eksempel dagliglivets gjøremål og relasjoner, ferier og andre opplevelser. Det som er selvopplevd, gir naturlig nok de sterkeste referanserammene. Men, erfaringer med verden får barn også ved å lese / bli lest for, når de hører på fortellinger, ser tv eller film (Vellutino, 2003). Blant annet kan skjønnlitteratur være en rik kilde til innlevelse i og forståelse for andre menneskers tanker og livssituasjoner og dermed støtte utvikling av empati. Ord inngår ikke bare i semantiske nettverk, men også i emosjonelle (Rommetveit, 1972). Ord kan vekke helt ulike assosiasjoner og følelser alt etter *våre* erfaringer med verden. Dermed vil også denne kvaliteten ved vokabularet ha betydning for vår opplevelse av og forståelse av en tekst.

Det går selvsagt ikke an å se leseforståelse isolert fra det som ellers foregår i klasserommet. Guthri (2003) påpeker at det er av vital betydning å sette elevene i stand til å diskutere innholdet i tekster med hverandre. Et konstruktivistisk læringssyn forutsetter at eleven aktivt konstruerer ny eller utvider kunnskap han/hun allerede har. For de fleste er det en fordel om dette kan gjøres i en interaksjon med medelever (Herrlin, 2009; Rydland, 2007). Slike faglige drøftinger stiller krav til språket, og er dermed også en sterk pådriver til videreutvikling av språklige ferdigheter (Guthri, 2003). Forståelsen av ord og innhold utdypes ved å høre andres tanker, og også ved at en selv må verbalisere sine egne, noe som igjen øker utbyttet av egen lesing.

Fordi vi som oftest forstår og lærer nye ord ut fra den konteksten de presenteres i, vil barn med et svakere ordforråd oftere miste sammenhengen i det de leser, eventuelt hører, og dermed få et svakere grunnlag for å forstå de nye ordene de møter (Richetts et al., 2007; Øzerk, 2010). Et godt ordforråd, derimot, er i seg selv drivkraften til at ordforrådet utvikler seg ytterligere (Lervåg & Aukrust, 2010). Dette mønsteret, at de som har mye i utgangspunktet får mer, og at de som har lite får den svakeste utviklingen, er ofte omtalt som Matteus-effekten (Stanovich, 1986). Selvstendig lesing skal etter hvert bli den viktigste kilden til utvidelse av vokabularet (Stanovich, 1986). Forskeren konkluderer nettopp med at lesing i seg selv, forutsatt en tilstrekkelig god avkodingsferdighet og forståelse, er en

hovedkomponent i mekanismen som driver vokabularutviklingen videre. En viktig årsaksfaktor til utvikling av de store forskjellene det er i elevers leseferdighet, er volumet, hvor mye de leser (Stanovich, 1986). Her spiller elevenes motivasjon for å lese en viktig rolle.

2.3.3 Leser og tekst – motivasjon og samspill

Sweet og Snow (2003) definerer leseforståelse som et samspill mellom leser og tekst, en simultan prosess av å trekke ut innhold og konstruere mening. Forskerne beskriver leseforståelse som en prosess med dobbel utfordring; på bakgrunn av korrekt og effektiv avkodning skal leseren formulere en *representasjon* av den informasjonen han får. Samtidig med at han skal bygge en ny eller dypere forståelse, skal den nye informasjonen eller kunnskapen integreres med den han/hun allerede innehar. Tekst alene er altså utilstrekkelig for å skape mening. Det er samspillet mellom leseren og teksten som avgjør om lesingen blir en suksess. Leserens, som står for den meningsskapende aktiviteten, vil alltid befinne seg innen en større sosiokulturell kontekst som både former og blir formet av leseren (Sweet & Snow, 2003). Denne konteksten definerer Bråten (2007) som hjem, venner, skolesituasjonen og, i en større sammenheng, samfunn og kultur. Den konteksten eleven står i, kan hemme eller fremme forståelsen av forskjellig type tekst. Den kan også påvirke motivasjonen for å lese (Cohen, 1968).

Motivasjon og engasjement er svært viktig for en vellykket leseprosess. De motiverte leserne har en klar hensikt og et mål med leseaktiviteten (Vellutino, 2003). Dette virker naturlig nok positivt inn på forståelsen. Holdningen til lesing overføres ofte fra foreldre til barn (Baker, Scher & Mackler, 1997), men motivasjon er også sterkt forbundet med opplevelse av mestring. Negativ attribusjon, at svake resultater tillegges manglende intellektuelle forutsetninger, er selvsagt ekstra uheldig og ikke ønskelig på noe trinn i utviklingen (Frost, 1999). Lav oppgavespesifikk forventning om mestring vil for de fleste virke negativt inn på motivasjon og dermed på innsatsvilje. Mens man til en viss grad kan kompensere for svake avkodingsferdigheter, stiller det å *lære av å lese*, krav til gode språklige ferdigheter, vilje til å gjøre det arbeidet som kreves, samt utvikling av strategier for leseforståelse og organisering av kunnskap. Neste avsnitt vil omhandle noen av de utfordringene informative tekster kan by på.

2.3.4 Å lære av å lese – språklige utfordringer i sakprosa

Det er stadig økende krav fra mellomtrinnet om å *lære av å lese*. Samtidig forandrer tekstene seg. Fagtekster byr på flere utfordringer. Fra før er de aller fleste barn vel kjent med narrative tekster (Bråten 2007). Her er det som oftest enkelt å få tak i hvem eller hva fortellingen handler om og hva slags handling som utspiller seg. Det er derfor enkelt å ha kvalifiserte forventninger til teksten, noe som igjen virker positivt på forståelsen. De kontekstuelle holdepunktene endrer seg nokså dramatisk ved overgang til informative tekster. Språk og innhold får fort liten sammenheng med hverdagslivet (Roe, 2008). Dessuten er organiseringen av stoffet ofte hierarkisk og sekvensiell (Vellutino, 2003). Leseren må ha tilstrekkelig sjangerkunnskap til å forstå at sakprosa har et annet språk enn narrative tekster og dermed må *leses* på en annen måte (Snow, Burns & Griffin, 1998). Elever med god leseforståelse har vist seg å ha bedre forståelse for forskjellige teksttypers struktur (Vellutino, 2003; Bråten, 2007). Denne forståelsen setter dem i stand til bla. å dra nytte av tekstens oppbygning (Anmarkrud & Refsahl, 2010).

Fagtekster er informasjonstette og preget av et høyt presisjonsnivå. Avsnitt må nærmest *pakkes ut* for å gi fra seg all informasjon (Maagerø & Skjelbred, 2010). Informative tekster stiller dessuten større krav til grammatiske og syntaktiske ferdigheter. God morfologisk bevissthet er en faktor som bidrar positivt både til selve avkodingen og til å forstå nye, ukjente ord. Syntaktiske ferdigheter innebærer forståelse for forskjellige typer setninger, samt erfaring med, og trening i, å hankses med tyngre og lengre setninger. Slike ferdigheter vil, ifølge Vellutino (2003), lette arbeidet med forståelsen og også hjelpe leseren i å overvåke sin egen forståelse mens han leser. Denne metakognitive ferdigheten er et svært viktig element i leseforståelsesstrategiene og et kjennetegn ved gode lesere (Santa & Engen, 1996; Bråten, 2007; Anmarkrud & Refsahl, 2010).

Også på ordnivå møter elevene utfordringer som gjør tekstene mindre tilgjengelige. Fagspesifikke ord og uttrykk er én ting, disse ordene forklares ofte godt av lærebok og lærer. Andre typer ord kan bety en vel så stor utfordring for forståelsen. Det hender vanlige ord forandrer mening, som *stoff* og *spenning* i naturfag (Mågerø & Skjelbred, 2010). En større utfordring, som ofte ikke tas tilstrekkelig alvorlig, er en utstrakt bruk av ord som bare finnes i skriftspråket, spesielt i informative tekster. Dette er ikke-fagspesifikke abstrakte ord, ofte omtalt som generelle *akademiske* ord, for eksempel ord og uttrykk som *relasjon*, *struktur*, *i*

henhold til m.m. (Mågerø & Skjelbred, 2010). Et høyt presisjonsnivå øker også bruken av sammensatte ord. *Skarlagensrød* er mer presist enn *rød*, men er vanskeligere både å lese og forstå. Fagtekster preges dessuten av nominalisering, at verb gjøres om til substantiv for eksempel ved hjelp av suffikser som -ing, -else og -het (Maagerø & Skjelbred, 2010). At noe er *vanskelig å sammenligne* med noe annet, er langt enklere å forstå enn et uttrykk som *begrenset sammenlignbarhet*. Et verb uttrykker både tid og handling, ved nominalisering forsvinner begge deler, og både ord og setninger blir mer abstrakte.

At fagtekster ofte er sammensatte, multimodale, er en utfordring for mange uerfarne lesere (Mågerø & Skjelbred, 2010). Noen modaliteter er redundante, overflødige, de sier det samme som brødteksten. Andre er utvidende i forhold til verbalteksten og bør dermed ikke hoppes over. Løvland (2010) fant i en studie, utvalget var elever på mellomtrinnet, at disse i liten grad tok hensyn til andre modaliteter når de leste. De oppfattet verbalteksten som det klart viktigste. Informasjonsmengde som bare lå i illustrasjoner, tabeller, figurer m.m., påvirket i liten grad den totale meningsskapende prosessen.

Å bli presentert for aldersadekvate fagtekster allerede før skolestart, har vist seg å ha positiv effekt for forståelsen av sakprosa i skolealder (Aukrust, 2005). Snow, Griffin og Burns (2005) mener at fagtekster bør inn på begynnertrinnet. For å oppnå akademisk suksess, må elevene få øvelse i og etter hvert beherske strukturer, konvensjoner og den kompleksiteten som er spesiell for akademisk diskurs (Snow et al., 2005) Områdespesifikk kunnskap vil dessuten alltid være viktig for god leseforståelse. Jo mer du vet om et emne, jo mer kan du få ut av en tekst. Sweet og Snow (2003) sier at det ikke finnes noe slikt som *en god leser*. Selv vanligvis gode lesere vil lese med dårlig eller nær ingen forståelse om emner de ikke har hatt noen befatning med. Bråten (2007) framhever da også forkunnskaper, og det å bevisst hente fram disse før en leser, som kanskje det viktigste for et godt læringsutbytte. Jo bredere erfaring og flere forkunnskaper en elev har, desto større sjanse er det for at tekster vil bli forstått. Det beste utgangspunktet er naturlig nok når kunnskapen på ett området kan ses i sammenheng med kunnskap om og forståelse av andre områder. Verdien av fragmenterte informasjonsbiter er langt mindre enn når forkunnskaper har en organisert struktur (Bråten, 2007). Denne forkunnskapen og disse erfaringene, og dermed høyst sannsynlig også et godt utbygd vokabular, både bredde- og dybdeforståelse, synes nettopp å være tett forbundet med ”sosial klasse” og da i første rekke utdanningsnivået i hjemmet. Neste avsnitt vil se nærmere

på forholdet mellom foreldrenes utdanningsnivå og den direkte eller indirekte effekten denne faktoren har på barns leseforståelse.

2.4 Mors utdanningsnivå og barns utvikling av leseforståelse

Av de mange forhold som er med å påvirke et barns språk- og leseutvikling, har hjemmets utdanningsnivå, og da spesielt mors, vist seg å ha stor betydning (Snow, Tabors & Dickinson, 2001; Curenton & Justice, 2008; Lyster, 2011). Noe av grunnen til at mors utdanningsnivå ofte har slått sterkere ut enn fars, er muligens så enkel som at barn tradisjonelt har tilbragt mer tid sammen med mor enn far. Det er oftere mor som leser for barn på sengekanten, som hjelper med lekser, har med barna i butikken m.m. (Lyster, 1995, 2011).

Sosioøkonomisk status (SES) er et flerdimensjonalt og komplekst begrep (Myrberg & Rosén, 2009). Det dreier seg naturlig nok om inntekt, familielevelstand, noen ganger også om yrkesstatus. Økonomisk stress og lav sosial status kan i seg selv slå negativt ut på barns oppvekstmiljø (Davis-Kean, 2005). En viktig del av begrepet SES er imidlertid den kulturelle kapitalen som er i hjemmet. Her er foreldrenes formelle utdanning en nøkkelkomponent (Myrberg & Rosén, 2006, 2009; Cunningham & Stanovich, 1997). Også innen grupper med lavere SES er det store forskjeller på hvordan mødre formidler språk og skriftspråk til barna sine. Det er hvilken grad av utdanning de har, ikke de økonomiske levekårene, som er avgjørende (Curenton & Justice, 2008; Myrberg & Rosén, 2009). Det grunnlaget som foreldrenes utdanning synes å gi barna, direkte eller indirekte, er en bedre forberedt skolestart, et bedre forberedt møte med skolens faglige utfordringer og krav (Lyster, 1995).

Mye av forskningen på sosioøkonomisk status og lesing er foretatt i USA. Her kan forskjellene både i utdanningsnivå og økonomi være store mellom ulike grupper og lag av befolkningen. Det kan dessuten være store forskjeller mellom private skoler og det offentlige skoletilbudet. En sterkere økonomi setter foreldre i stand til å velge det beste skoletilbudet for barna. I USA rapporteres SES ofte i forhold til det området der barna bor og går på skole, ofte kan dette være mer avgjørende for barnas læringsutbytte enn SES på familienivå (Snow et al., 1998; Rydland, 2007).

Vårt norske samfunn regnes som langt mer egalitært mht. sosioøkonomiske faktorer.

Skoletilbudet er også langt jevnere. Det foreligger imidlertid forskning på området sosioøkonomiske forhold og skoleprestasjoner i de nordiske landene også. Myrberg og Rosén (2009) fant at selv om forskjeller innen sosioøkonomisk status ikke er like uttalte i Sverige som i mange andre land, er sammenhengen mellom hjemmets SES og barnas læringsutbytte i skolen likevel betydelig. Også norske studier har gjort tilsvarende funn. Lyster (1995, 2002) fant at mors utdanning bla. hadde en klar innvirkning på førskolebarns språklige bevissthet og dermed også på det grunnlaget de fikk for den tidlige leseutviklingen.

Nå kan man alltid stille spørsmål om hvor mye av barns utvikling som skyldes arv og hvor mye som skyldes miljø. Utviklingen kan sies å påvirkes både av delte gener og av delte faktorer i omgivelsene (Snow et al., 1998). Nære omsorgspersoner med høyere utdanning har imidlertid vist seg å ha kvaliteter i sitt samhandlingsmønster med barna som øker sannsynligheten for en mer optimal utvikling på områdene kognitive ferdigheter og språk (Hart & Risley, 1992). Dessuten er tidlige boklige erfaringer, samhandling rundt skriftspråk, av betydning (Bredekamp, 2001; Hagtvat, 1988; Whitehurst & Lonigan, 1998; Sénéchal & LeFevre, 2002; Curen-ton & Justice, 2008). Etter først å ha sett på hva *kulturell reproduksjon* innebærer, vil jeg i avsnittet etter gå nærmere inn på noen aspekter ved *samhandlingsmønstre* i hjemmet som kan forklare noe av variasjonene i barns tidlige kognitive, språklige og skriftspråklige utvikling. Kunnskap om hvilke elementer som er avgjørende for kvaliteten i disse samhandlingsmønstrene, er svært viktig, ikke minst fordi effekten av god, eventuelt svak, tidlig stimulering ofte blir varig (Walker, Greenwood, Hart & Carta, 1994; Tabors, Snow & Dickinson, 2001).

2.4.1 Kulturell reproduksjon

Heath (1982) gjennomførte en etnografisk studie for om mulig å finne ut hvorfor barn fra forskjellige samfunnslag kom til skolen med ulikt utgangspunkt. Det var forventet at det måtte ligge noen svar i hjemmenes tidlige stimulering av barna, noe de fikk eller ikke fikk i årene fram til skolestart. Forskeren gikk inn i tre subkulturer i samme geografiske område i USA. Disse fikk betegnelsene Maintown, hvit middelklasse, Roadville, hvit arbeiderklasse og Trackton, sort arbeiderklasse. Alle gruppene ga uttrykk for at de så på skole og utdanning som viktig, og de hadde forventninger om at barna ville gjøre det godt på skolen. Forskeren ønsket å finne fram til det hun kalte "ways of taking" (Heath, 1982, s. 49), måter å "ta til seg", underforstått språk og skriftspråk, eller noe omskrevet; tillærte mønstre for samhandling

muntlig og i forhold til bøker. En viktig indikator Heath (1982) så etter, var hvilke tradisjoner gruppene hadde for å lese høyt for barn ved sengetid. Studien belyser forskjeller mellom ulike samfunnsgruppers tidlige språklige og skriftspråklige stimulering av barn, og den har fått stor betydning for senere forskning på feltet. I det følgende skisseres noen av funnene.

Trackton-familiene hadde ikke tradisjon verken for sengetid eller høytlesing. Barn ble lagt når de sovnet. Barn ble snakket *til*, i liten grad *med*. Når barn kom med verbale ytringer, kunne disse bli kommentert de voksne imellom uten at barnet fikk direkte respons. De voksne forholdt seg lite til skriftspråk og vokabularet deres var begrenset. Snakket man for eksempel om en bil med punktert dekk, var betegnelsen at den var *sånn som bilen til onkel Mike*. Ikke uventet klarte Trackton-barna seg dårlig fra skolestart. Undervisningen var ikke tilpasset verken deres språk eller erfaringsbakgrunn. Skolen verdsatte heller ikke det disse barna hadde av fysiske og praktiske ferdigheter (Heath, 1982).

Roadville-familiene hadde et helt annet fokus på skriftspråk. Fra barna kom hjem som nyfødte, var det bokstaver på sengetøy, gardiner og lignende. Det var faste rutiner for høytlesing rundt sengetid. Etter hvert som barna ble større, ble det krav om å sitte stille og pent og lytte når de ble lest for. Foreldrene kunne stille spørsmål til innholdet, men det var lite verbal samhandling rundt tekst og bilder. Derimot ble det ofte fokusert på bokstaver og ord. Illustrasjoner og tekst ble i liten grad relatert til barnets erfaringer og opplevelser, og hendelser ble heller ikke trukket tilbake til noe de hadde lest om. Etter hvert viste Roadville-barna mindre interesse for og glede ved å bli lest for. I samtaler med barna valgte foreldrene å ikke bruke ord som de anså som vanskelige. Om barnet spurte hvorfor de stoppet ved et veikryss, så var svaret at de måtte vente til de andre bilene hadde kjørt, ikke at de selv hadde *vikeplikt*. En relativt stor del av foreldrenes muntlige språk overfor barna dreide seg om å innlære god og å korrigere mindre god oppførsel. Roadville-barna klarte seg godt i møte med skolen og gjennom de første årene. På mellomtrinnet ble imidlertid de faglige utfordringene vanskelige for dem (Heath, 1982).

Middelklassekulturen Maintown skilte seg klart ut med hensyn til tradisjoner for språkstimulering og boklige aktiviteter. Foreldrene hadde selv et godt ordforråd og forholdt seg mye til skriftspråk. Mødrene hadde som gruppe høyere utdanning, flere var eller hadde vært førskolelærere. Fra barna var ca. et halvt år, var de vant med bøker. Nonverbale ytringer fra barna, for eksempel at de minste pekte på bilder eller konkreter, ble ikledt ord og satt inn i

ordentlige setninger av foreldrene. Både gjennom verbal samhandling og ved høytlesing ble barna oppmuntret til å fortsette å snakke utover enkle svar og kommentarer ved at foreldrene stilte spørsmål som hjalp dem videre. Høytlesning var en gledelig, regelmessig og i høy grad interaktiv aktivitet, det vil si at barna ble trukket med i dialoger om bilder og innhold. Mer uvanlige ord ble brukt og forklart av foreldrene, ofte mens de leste høyt for barna. Elementer fra bøkene ble relatert til barnas erfaringsverden og omvendt. Matet de ender i en park, så ble også historien om den lille, gule, dunete andungen i billedboka trukket inn. Fra de var i to – tre årsalderen, kunne flere av disse barna selv finne på små historier, utgitt for å være mer eller mindre sanne. Maintown-barna var godt forberedt til skolestart og klarte seg best av alle gruppene gjennom hele skoleløpet (Heath, 1982).

Selv om Heath (1982) studerte flere aspekter ved barns muligheter for å lykkes i skolen, så var hovedfokuset på barns språklige kompetanse og de språklige og skriftspråklige samhandlingsmønstrene foreldre-barn som fant sted i hjemmet. Disse mønstrene var svært forskjellige i de ulike gruppene. Skolen møtte barna med et språk og et språklig handlingsmønster som Maintown-barna i større grad følte seg hjemme i. De fleste lærerne rekrutteres fra middelklassen, noe som også gjør at de er mer ukjente med de språklige handlingsmønstrene barn fra hjem med lavere SES har med seg til skolen (Heath, 1982).

Overføring av språklig kompetanse, kunnskap om og holdninger til skriftspråk via litterære interaksjonsformer fra en generasjon til en annen kan også betegnes som *kulturell reproduksjon* (Myrberg & Rosén, 2009). Forskerne påpeker at prosessene med å overføre kultur, som for eksempel holdninger til skriftspråk, og ”klassetilhørighet” for øvrig, starter svært tidlig. Tiden fra fødsel til ca. fire år regnes som den perioden da kjennskap til og kunnskap om skriftspråket langsomt tar form (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Burgess, Hecht og Lonigan (2002) påpeker at SES er et begrep som, i forhold til tidlig stimulering, rommer en stor variasjon i holdninger, aktiviteter og muligheter i barns oppvekstmiljø, et begrep som ikke spesifikt identifiserer det de kaller barnas ”home literacy environment” (HLE). Burges et al. (2002) deler HLE i flere undergrupper. Det viktigste skillet går mellom *aktiv* og *passiv* HLE. Den aktive formen, den som forskerne finner gir mest gunstig effekt, er når nære omsorgspersoner engasjerer barnet *dirkete* i aktiviteter som er *tilrettelagt* for å fremme språklig og skriftspråklig utvikling, noe som støttes av blant andre Curen-ton og Justice (2008). De sistnevnte forskerne mener den kulturelle kapitalen i

hjemmet, utdanningsnivået, formidles til barna via mødrenes *holdninger* til å lese selv og til å lese for barn. De fremhever at mødre som legger vekt på at samhandling rundt skriftspråk skal være en glede, samtidig som de aktivt og bevisst involverer barna gjennom spørsmål og samtaler mens de leser, indirekte og positivt formidler forståelse for hensikten med å lese og betydningen av skriftspråk.

Det er aldri bare ett aspekt ved samhandlingsmønstre som er avgjørende i en god, tidlig stimulering. Foreldrenes utdanning påvirker barnas språklige og skriftspråklige utvikling gjennom *mekanismer* (Myrberg & Rosén, 2009). En mekanisme kan beskrives som en rekke tannhjul, årsaker og prosesser, som griper inn i hverandre og som kan gi bestemte resultater (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). Flere sider ved interaksjonen foreldre-barn virker både sammen og hver for seg.

Under gunstige omstendigheter er det helt fra tidligste barndom et gjensidig forhold, et samspill, mellom utvikling av språk og gryende skriftspråklig forståelse, mellom språk og literacy (Hagtvet, 1988; Curen-ton & Justice, 2008). En vellykket leseinnlæring er i stor grad avhengig av hvor mye barna har lært *før* de kommer i skolen (Bredekamp, 2001). Mer spesifikt hvordan hjemmet kan hjelpe barnet til en bedre forberedt skolestart, er tema for neste avsnitt.

2.4.2 Utvikling av språklige og kognitive ferdigheter

Av de språklige komponentene som er viktigst for leseforståelse, står *vokabular* i en særstilling (Cunningham & Stanovich, 1997; Tabors et al., 2001; Biemiller & Slonim, 2001; Nation & Snowling, 2004; Richetts et al., 2007; Oulette & Beers, 2009; Lervåg & Aukrust, 2010; Hagtvet et al., 2011). Under dette avsnittet velger jeg derfor å ha ekstra fokus på hvordan utdanningsnivået i hjemmet kan påvirke barns vokabularutvikling. Først vil jeg imidlertid se på noen faktorer av betydning for utvikling av evnenivået. Leseforståelse samvarierer som kjent ikke bare med språklige, men også med kognitive ferdigheter (Vellutiono, 2003; Bråten, 2007; Lyster, 2011). Områdene språklig og kognitiv utvikling er imidlertid tett sammenvevd og kan dermed ikke holdes helt fra hverandre.

Vi fødes med visse muligheter, gitt gjennom våre genetiske disposisjoner. Kognitive ferdigheter er likevel ikke en endelig gitt biologisk størrelse. Oppvekstmiljøet, i første rekke

de nære omsorgspersonene, har stor innflytelse på hvordan barnets totale potensial utnyttes og utvikles. Ikke minst gjelder dette for de språklige ferdighetene, det som på evneprøver ”kommer ut som” verbal intelligens (Lyster, 2011). Det er flere studier som har avdekket en sterk sammenheng mellom utvikling av kognitive ferdigheter og kvalitative og kvantitative kjennetegn ved foreldrenes samhandlingsmønstre med sine barn (Hart & Risley, 1992; Walker et al., 1994; Taylor, Anthony, Aghara, Smith & Landry, 2008). ”The major differences associated with differences in IQ were the extensive amount of time, attention, and talking that higher SES parents invest in their children and their active interest in what their children have to say.” (Hart & Risley, 1992, s. 1104). Det foreldre med høyere SES ga sine barn, og som var av avgjørende betydning for barnas utvikling, var med andre ord rikelig med tid og oppmerksomhet, hvor mye de egentlig snakket med barna sine, samt at de viste en aktiv interesse for det barna hadde å si.

Naturlig nok legges det vekt på at foreldrene benytter et rikt verbalspråk som respons på barnets mindre fullkomne ytringer, men det er ikke sikkert at språkkvaliteten er nok i seg selv (Taylor et al., 2008). Hvilket emosjonelt klima foreldrene skaper i samhandling med barna, kan være avgjørende. Barns utvikling av kognitive ferdigheter, avkoding og leseforståelse knyttes spesielt til mødrenes evne til å respondere positivt på barnas behov og innspill, både emosjonelt og verbalt. Et varmt og affektivt godt samspill, spesielt fra fødsel og gjennom de første årene, vil både fremme barns ønske om å samhandle og hjelpe dem til å opprettholde oppmerksomheten om felles fokus over tid (Taylor et al., 2008; Hart & Risley, 1992). En autoritær foreldrestil der barn forventes å adlyde uten innvendinger, slo negativt ut i forhold til utvikling av språk og kognitive ferdigheter. Barn som derimot fikk lov til å stille spørsmål ved regler og fikk grunnlag for å forstå dem, fikk både mer språk og bedre trening i selvkontroll (Hart & Risley, 1992). Forholdet mellom oppmuntrende og irettesettende, kanskje til og med fordømmende, ytringer knyttes sterkt opp mot utvikling av IQ (Hart & Risley, 1992, 2003). Forskerne fant en variasjon fra seks ganger så mange positive som negative tilbakemeldinger i hjem med høyere SES, mot dobbelt så mange negative som positive i familier på offentlig ”welfare”, sosial støtte (Hart & Risley, 2003).

Det er heller ikke uten betydning for barns utvikling hvordan de fysiske omgivelsene i hjemmet er organisert (Hart & Risley, 1992). Kvaliteten på foreldre-barn interaksjonen og det fysiske miljøet rundt barnet er faktorer som sammen påvirker både språklig og kognitiv utvikling. I hjem med høyere utdanning var barn oftere omgitt av pedagogiske leker, og

foreldrene tilrettela oftere for aktiviteter. Optimale forhold for kognitiv utvikling forbindes med et miljø som tilbyr barnet mange, varierte og aldersadekvate muligheter for å gjøre erfaringer, til å lære og til å komme i språklig samhandling med voksne. Et godt tilpasset miljø vil med andre ord gi mer rom for og oppmuntring til å utforske og dermed til å spørre, få forklaringer og annen verbal respons fra voksne (Hart & Risley, 1992).

En studie av Cunningham og Stanovich (1997) viste at barns vokabular i First grade (tilsvarende vår 1. klasse) forutsa mer enn 30% av forskjellene i elevenes leseforståelse ti år senere. De store forskjellene i barns tidlige språkutvikling viser sterk sammenheng med barns sosioøkonomiske levekår (Walker et al., 1994; Lyster et al., 2010). Det er funnet sterke korrelasjoner mellom mødrenes utdanning og hvilket vokabular barn utvikler (Snow et al., 2001). Cunningham, Stanovich og Maul (2011) regner nettopp barns vokabularstørrelse som en indikator på kvaliteten i omgivelsene. Biemiller og Boote (2006) fant at barn i Grade 2, gjennomsnittlig hadde et vokabular på 6000 rotmorfemer, grunnformer, av ord. De beste hadde opp mot 8000 ord, de svakeste rundt 4000. Det vil si en variasjon i typiske barns vokabular på flere tusen ord på begynnertrinnet. Det er svært lite sannsynlig at barn med et svakt, språklig utgangspunkt tar igjen et forsprang i vokabular (Hart & Risley, 2003; Biemiller & Boote, 2006). Dessverre er tendensen oftest motsatt (Stanovich, 1986).

De store variasjonene i barns vokabular samsvarer ikke uventet med tilsvarende store variasjoner i foreldrenes eget vokabular og hvor mange ord de bruker per time i forhold til barna sine. Hart og Risley (1992) fant en variasjon mellom 100 og 500 forskjellige ord, et forhold på 1 til 5. Hvor mye foreldre snakket til barna sine, viste et forhold på 1 til 17, med 200 ord i timen som det laveste og 4000 som det høyeste. I løpet av en dag, for ikke å snakke om et år, blir det en forskjell på svært mange ord. Hart og Risley (2003) fant at de mest privilegerte barna, med hensyn til stimulering, hadde hørt 30 millioner flere ord da de var tre år, enn barn fra hjem med lavest SES. Barn som eksponeres for mye språk, får også mange repetisjoner. Det å få ord flere ganger og i flere sammenhenger styrker både muligheten for å lære ordene og for å få en større dybdeforståelse av dem.

Mer variasjon i erfaringer og opplevelser øker også muligheten til større dybdeforståelse av ord. Høyere utdanningsnivå i hjemmet samsvarer med at barn tilbringer mindre tid foran tv-apparatet og oftere blir tatt med ut av hjemmet (Hart & Risley, 1992). Tv er et medium som ofte mangler språklig dybde (Cunningham et al., 2011). For å få språklig utbytte av alt fra et

besøk på biblioteket til feriereiser, kreves det imidlertid at foreldrene setter erfaringene inn i en språklig kontekst (Hart & Risley, 1992; Walker et al., 1994). Flere forskningsresultater har, som allerede nevnt, vist at dybdeforståelse er enda viktigere for leseforståelsen enn bredde (Beck et al., 1982; Nation & Snowling, 2004; Oulette, 2006; Tannenbaum et al., 2006; Kløven, 2012).

Mødre med høyere utdanning benytter oftere en *utvidet språkkode* når de snakker med barna sine, noe som innebærer at ord og uttrykk settes inn i rikere kontekster (Lyster, 2010). Dermed får barna høre flere ord og ikke minst utvidet støtte til å forstå ordet ut fra kontekst. Snow et al. (2001) er blant de forskerne som har interessert seg for kartlegging av hjemmenes bruk av *utvidet diskurs*. Diskurs er muntlig eller skriftlig kommunikasjon med enheter lenger enn en setning (Florio-Ruane & Morell, 2011). I muntlig kommunikasjon vil utvidet diskurs si erfaring med språk som krever at samtalepartnerne utvikler forståelse ut over en her-og-nå situasjon, noe som "...requires the use of several utterances or turns to build a linguistic structure, such as explanations, narratives, or pretend." (Snow et al., 2011, s. 2). Det krever med andre ord flere ledd i samtalen, flere turer, når noe skal forklares, en fortelling skal bygges opp, eller for å konstruere en felles forståelse mellom partene som for eksempel i rollelek. Studier har vist at det er store variasjoner i hvor mange foreldreinnspill det er i foreldre-barn samtaler, variasjoner som også her samvarierer med foreldrenes utdanningsnivå (Hart & Risley, 1992).

Utvidet diskurs blir også oftere mer situasjonsuavhengig. Dette er språk som er mer i overensstemmelse med skriftspråket og dermed gjør barn bedre forberedt til egen lesing (Snow et al., 2001). I tillegg til å være situasjonsuavhengig, mangler skriftspråket flere elementer som gjør at verbal kommunikasjon er lettere å forstå, elementer som kroppsspråk, intonasjon og ikke minst det at samtalepartnerne som oftest *leser* hverandre og sjekker om det trengs ytterligere oppklaring (Rommetveit, 1972; Hagtvat, 1988). Det neste avsnittet vil omhandle betydningen av barns muligheter for direkte erfaringer med skriftspråk.

2.4.3 Bøker og boklesing

Antall bøker i hjemmet blir ansett som en indikator på sosial bakgrunn og en faktor som korrelerer med hvor gode barn blir til å lese (Myrberg og Rosén, 2006, 2009; Hansen, Rosén og Gustafsson, 2011). Dette begrunnes med at mange bøker trolig sier noe om hjemmets

positive forhold til å lese, kanskje også noe om generell interesse for å lære og om utdanningsnivået i familien. Et høyere antall bøker i hjemmet kobles også opp mot større sjanse for flere litterære aktiviteter i samspillet foreldre-barn. Det er imidlertid ikke nok at bøkene er der og at voksne er gode modeller ved at de leser mye selv (Whitehurst & Lonigan, 1998; Sénéchal & LeFevre, 2002; Currenton & Juctise, 2008; Burgess et al., 2008). Det er ikke noe magisk som nærmest flyter fra bokhyllene og inn i barnets bevissthet. For å si det med Lundberg (1984): ”Det kan knappast vara så att dessa barn går omkring bland bokhyllorna och suger in skriftspråket med någon slags osmotisk process.” (s. 19).

Leseforskere har avdekket store forskjeller mht. hvor ofte voksne leser for barn i forskjellige lag av befolkningen. En studie fant at 90% av foreldre med middels inntekt oppga å lese for barna sine hver dag. Tilsvarende tall for mindre privilegerte grupper var 52% (Baker et al., 1997). Selv om Scarborough og Dobrich (1994) ikke fant nevneverdig effekt av høytlesing, regnes aktiviteten som en svært viktig form for stimulering av språklig vekst og begynnende literacy. Bus, Ijzendoorn og Pellegrini (1995) fant i en metastudie at man ut fra rapportering om boklesing kunne si noe om hvordan leseutviklingen kom til å arte seg, og at skolestarten ble lettere for barn med flere litterære erfaringer i førskolealder. Effekten målt i denne studien var uavhengig av familienes SES. Selv i familier med lav sosioøkonomisk status, hadde felles boklesing effekt på utviklingen av barnets skriftspråklige utvikling, avhengig av kvaliteten i samhandlingen og frekvensen av aktiviteten. Raikes et al. (2006) legger dessuten stor vekt på at felles boklesing kommer i gang tidlig i barns liv, senest når barnet er 14 måneder. Den målte effekten i form av vokabularstørrelse var spesielt stor ved to år.

Det er sterk sammenheng mellom mødrenes holdninger til det å lese for barn og barns gryende forhold til skriftspråket (Whitehurst & Lonigan, 1998; Sénéchal & LeFevre, 2002; Currenton og Justice, 2008). En medierende interaksjonsform, som i sterk grad øker muligheten for at barnet får et godt utbytte av litterære aktiviteter, innebærer at den voksne lager en ramme, velger ut og fokuserer på noe overfor barnet (Huneide, 1985). Den voksne gir hensiktsmessige tilbakemeldinger som kan forsterke og kanskje utvide barnets språklige uttrykk. Dette er interaksjon som krever et aktivt engasjement, en villet samhandling ut fra et bevisst ønske om å gi barnet stimuli det kan vokse på språklig og skriftspråklig, med andre ord det Burgess et al. (2008) betegner som aktiv HLE. Rent praktisk karakteriseres dette samhandlingsmønsteret av at den voksne er sensitiv overfor barnets reaksjoner, responderer på innspill fra barnet og er støttende i forhold til forståelse og deltagelse gjennom spørsmål

og forklaringer (Currenton & Juctise, 2008; Burgess et al., 2008). Billedbøker, gjerne lest mange ganger, har gjerne lite tekst og rike illustrasjoner. Dette gir ofte et godt utgangspunkt for dialoger som kan utvides fra gang til gang innen kjente rammer, og med mulighet til å forvente mer av barnets språklige initiativ etter hvert (Olaussen, 1996). Olaussen bruker for øvrig begrepet *boklesing* for å markere skillet mellom den dialogiske formen, og *høytlesing* der den som leser er en "scenefigur" som legger vekt på å være dyktig i opplesing.

Ved å eksponeres for skriftspråk får barn også økt erfaring med et akademisk ordforråd, ord som først og fremst møter barn i undervisning og tekster (Lyster, 2009). De får dessuten økt erfaring med et dekontekstualisert språk (Hagtvet, 1988; Wasik & Bond, 2001). Bus et al. (1995) hevder at møtet med disse elementene, som er typiske for skriftspråket, er like viktige for leseinnlæring og -utvikling som fonologisk oppmerksomhet. Alt som kan lette leseinnlæringen er naturlig nok med på å gi barnet en god start, noe som ofte gir et varig fortrinn (Bus et al., 1995; Cunningham & Stanovich, 1997).

Det er enda flere elementer som er viktige i dialogisk boklesing. Et svært viktig element er at barnet får trening i å være i samspill med teksten, bruke sine egne erfaringer og tanker og ha mer eller mindre kvalifiserte forventninger til hva som kommer på neste side. Dette er ferdigheter vi vet er av stor betydning for leseforståelse, spesielt når utfordringen blir å *lære av å lese* (Bråten, 2007). En interaktiv måte å lese på, der man gjør seg felles refleksjoner før, under og etter lesing, er en viktig strategi for leseforståelse (McKeown, Beck & Blake, 2009). Gjennom foreldrenes spørsmål til teksten får barnet også trening i å rette oppmerksomheten mot om de forstår eller ikke. Bråten (1997) fremhever spesielt øvelse i å stille seg *hvorfor-spørsmål* som en test på om en har forstått. Evne til metakognisjon, det å følge med på og ha en bevissthet rundt sin egen lesing og forståelse, er ett av kjennetegnene på en god leser (Santa & Engen, 1996; Bråten, 2007; Anmarkrud & Refsahl, 2010). Svake lesere leser videre selv om forståelsen helt åpenbart har brutt sammen.

Samhandlingsmønstrene rundt skriftspråk i hjemmet kan også ha stor betydning for barnas ønske om å lære å lese og motivasjon for selvstendig lesing lenger fram. Motivasjon, som neste avsnitt omhandler, er en uhyre viktig drivkraft både for lesing og alle typer læring.

2.4.4 Motivasjon

For mye fokus på å *lære å lese* i førskolealder kan virke mot sin hensikt, pendelen har muligens svingt litt for kraftig over fra å skulle lese for barn for underholdningens skyld til å bruke høytlesing til å hjelpe barnet inn i skriftspråket, dvs. knekke koden (Bredekamp, 2001). Mødre som mener at boklesing først og fremst skal være morsomt og hyggelig, får en mer positiv interaksjon med sine barn rundt skriftspråklige aktiviteter (Heath, 1982; Snow et al., 1998; Aram, 2008; Curen-ton & Justice, 2008). At mor viser glede i samspill med barnet over bøker og skriftspråk, internaliseres av barna og gir dem en positiv forståelse av skriftspråk. Denne overføringen starter svært tidlig i barns liv (Whitehurst & Lonigan, 1998). Hvis barns tidlige møter med litteratur har vært en kilde til glede, vil de, under ellers like omstendigheter, selv komme til å lese både mer og bredere (Wasik & Bond, 2001). Den sosioemosjonelle konteksten boklesingen i tidlige år foregår i, har altså betydning for barns leseutvikling i lang tid (Baker et al., 1997). Dette kan være på godt og vondt. Bus et al. (1995) advarer faktisk mot å oppfordre *alle* foreldre til å lese høyt for barna sine. Dersom samspillet er dårlig, vil effekten lett kunne bli demotiverende i forhold til å lese selv. Når dette er sagt, så er det også viktig å være klar over at barnets egenart spiller en viktig rolle for samhandlingen (Olaussen, 1996). Uansett årsak, så har motivasjon for å lese og den tid som elevene bruker og har brukt til å lese, vist seg å være viktige skiller mellom svake og sterke lesere når de nærmer seg slutten av ungdomstrinnet (Aukrust, 2005).

Høyere utdanning i hjemmet vil dessuten oftere inkludere høyere og mer realistiske forventninger til at barna lykkes med skole og utdanning. Forventninger fra nære omsorgspersoner internaliseres ofte av barnet, spesielt mors utdanning har vist seg å ha betydning for barnets forventninger til seg selv (Davis-Kean, 2005; Lyster, 2011). Foreldre med utdanning vet også mer om hva som kreves for å lykkes, de kan dermed gi barna bedre og viktig støtte, også når de unge møter på utfordringer underveis (Brown & Lyengar, 2008).

2.5 Oppsummering av teori

Hensikten med lesing er forståelse. En enkel definisjon av lesing er å se prosessen som et produkt av faktorene avkoding og lytteforståelse (Gough & Tunmer, 1986). Forutsatt tilstrekkelige språkferdigheter, vil lesing, når prosessen fungerer optimalt, innebære at leseren, via automatisert og flytende avkoding og gode strategier for leseforståelse, både kan

hente ut informasjon fra tekst og konstruere mening ved hjelp av egne bakgrunnskunnskaper (Sweet & Snow, 2003; Bråten, 2007).

Ordavkoding regnes tradisjonelt som den *tekniske* siden av lesing, en betegnelse som kan være uheldig fordi prosessen er sterkt språkavhengig og meningssøkende (Lyster, 2011). Det er derfor et spørsmål om ordavkoding lett kan skilles fra forståelse. En sentral forskjell mellom tale og skriftspråk ligger i at skriftspråket krever bevisste handlinger (Lyster, 2011). En tilstrekkelig grad av språklig bevissthet, et perspektivskifte fra semantikken til språkets forside, regnes som en *kritisk faktor* i forhold til leseinnlæring (Lundberg, 1984; Tornéus et al., 1986; Tunmer et al., 1988). Språket styres ikke bare av det fonematiske, men også av det morfematiske prinsipp (Lyster, 2011). I tillegg spiller også syntaktiske og pragmatiske språkferdigheter inn i leseprosessen (Nation & Snowling, 2004).

God leseforståelse er av avgjørende betydning for så å si alle aspekter ved formell utdanning, så vel som for å kunne delta fullt og helt i samfunnet (Berge, 2007; Bråten, 2007; Lervåg og Aukrust, 2010). Leseforståelse er en svært komplisert prosess. Språk, kognitive evner, evne til vedvarende oppmerksomhet, forkunnskaper, kunnskap om skriftspråk som diskursive ferdigheter, forståelsesstrategier og lesemotivasjon er i et komplekst samspill når en leser skal tilegne seg mening og kunnskap via en tekst (Vellutino, 2003; Bråten, 2007). Det er samspillet mellom leser og tekst som avgjør om operasjonen blir vellykket eller ikke (Sweet & Snow, 2003).

Språk og språkbasert kunnskap og kompetanse, spesielt barnets vokabular, er kanskje den mest fundamentale kilden til variasjonene i leseforståelse (Cunningham & Stanovich, 1997; Tabors et al., 2001; Biemiller & Slonim, 2001; Vellutino, 2003; Nation & Snowling, 2004; Richetts et al., 2007; Oulette & Beers, 2009; Lervåg & Aukrust, 2010; Hagtvat et al., 2011). Kunnskap om ords betydning er en kraftfull prediktor hva angår utvikling av leseforståelse (Biemiller & Boote, 2006; Oulette & Beers, 2009; Cunningham & Stanovich, 1997). Mens selve ordavkodingen betyr mest for leseforståelsen på småtrinnet, overtar barnets vokabular som den absolutt viktigste faktoren fra mellomtrinnet, når oppgaven blir å *lære av å lese* (Lervåg & Aukrust, 2010).

Leseforskning internasjonalt og nasjonalt knytter utviklingen av skoleprestasjoner opp mot kvaliteter i barnets hjemmemiljø. Av faktorer som rommes i begrepet SES, er det hjemmets utdanningsnivå, spesielt mors, som har vist seg å slå sterkest ut i forhold til barns akademiske

løp (Cunningham & Stanovich 1997; Myrberg & Rosén, 2006; Curenton & Justice, 2008; Snow et al., 2010; Lyster, 2011). Nære omsorgspersoner med høyere utdanning har som gruppe vist seg å ha samhandlingsmønstre med barna som øker sannsynligheten for en mer optimal utvikling av kognitive ferdigheter, språk og literacy (Hart & Risley, 1992).

Utviklingen av språklige og skriftspråklige ferdigheter vil under gunstige omstendigheter utvikle seg parallelt og interaktivt (Hagtvet, 1988; Bredekamp, 2001; Richetts et al., 2007; Hagtvet et al., 2011). Effekten av god, tidlig stimulering, kognitivt, språklig og i forhold til literacy, blir ofte varig (Walker et al., 1994; Tabors et al., 2001).

Kvalitet i samhandling foreldre-barn gir seg til kjenne gjennom hvor mye tid og positiv oppmerksomhet foreldre gir til barna sine, hvordan og hvor mye de egentlig snakker med dem og hvor aktivt de responderer på barnas innspill (Hart & Risley, 1992; Taylor et al., 2008). Barns vokabularstørrelse kan regnes som en indikator på kvaliteten i omgivelsene (Cunningham et al., 2011). I tidsspennet mellom 0 og 3 år kan det være en forskjell i eksponering for språk i hjemmet på 30 millioner ord (Hart & Risley, 2003).

Bøker og felles leseaktiviteter fra barna er helt små, regnes som en rik kilde til språkstimulering og utvikling av literacy (Aram, 2008; Bus et al., 1995). Det er sterk sammenheng mellom mødrenes holdninger til det å lese høyt for barn og barns utbytte av aktiviteten, språklig og skriftspråklig (Whitehurst & Lonigan, 1998; Sénéchal & LeFevre, 2002; Curenton og Justice, 2008; Burgess et al., 2008). Samhandling rundt skriftspråk bør være en aktivitet preget av glede, noe som ofte gir en varig, positiv effekt på barnas egen holdning til å lese (Baker et al., 1997; Snow et al., 1998; Wasik & Bond; 2001; Aram, 2008; Curenton & Justice, 2008).

Eksisterende teori og empiri viser altså at hjemmets utdanningsnivå, spesielt mors, påvirker barns utvikling av språklige og skriftspråklige ferdigheter. Med dette som bakgrunn er følgende forskningsspørsmål lagt til grunn for min oppgave:

Mors utdanningsnivå – hvilken betydning har det for norske barns leseforståelse i 4. klasse?

3 Metode

Dette kapittelet vil gjøre rede for metodiske og analytiske valg som ligger til grunn for forskningsprosjektet oppgaven er knyttet opp mot. Det vil bli en beskrivelse av prosjektets design, utvalg, hvilke data som er samlet inn og som skal brukes i denne oppgaven, samt hvilke måleinstrumenter som er benyttet. Deretter følger etiske betraktninger. Vurdering av validitet og reliabilitet vil bli omtalt relativt kort i denne sammenheng fordi begrepene vil bli nærmere drøftet i kapittel 5 i sammenheng med resultatdrøftingen.

3.1 Metode og design

Oppgaven er knyttet til et pågående forskningsprosjekt i forskergruppen *Child, Language and Learning (CLL)*, ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Forskerne har fulgt barns språk- og leseutvikling over tid. Studien er ikke-eksperimentell, det foretas ingen påvirkning eller manipulasjon underveis. Undersøkelsen kan sies å ha et tverrsnittsdesign, en ønsker å se på om, og i hvilken grad, det er samvariasjon mellom variabler, og om samvariasjon kan være grunnlag for å si noe om kausalitet. Gjennom signifikanstesting av korrelasjoner kan man si noe om hvor sannsynlig det er at det finnes en ikke-tilfeldig sammenheng mellom variablene. Slutningsstatistikk, spørsmålet om ytre validitet, bygger på signifikanstesting (Kleven, 2011).

3.2 Utvalg

Kohorten i undersøkelsen var opprinnelig på 210 barn som alle er født i 2003. Undersøkelsen startet det året de fylte fire. Alle barna som er med i studien, er etnisk norske. Ingen av barna hadde på det aktuelle tidspunktet kjente vansker av for eksempel sansemessig eller kognitiv art, ingen var henvist til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) eller logoped. Utvalget er fra én kommune på Østlandet som kan sies å være gjennomsnittlig mht. sosioøkonomiske forhold. Av de sosioøkonomiske variablene er det utdanningsnivå i hjemmet, nærmere bestemt mors, som er med i undersøkelsen. Per i dag, og grunnlag for de dataene undersøkelsen bygger på, utgjør kohorten 183 barn. Fordi barna ble tatt inn i undersøkelsen gjennom et kalenderår, vil noen av dem nå gå i 3., andre i 4. klasse. Det er bare barn fra 4. klasse som er med i min undersøkelse.

3.3 Innsamling av data

Barna i den kohorten som er fulgt av CLL, har blitt testet årlig fra de var fire år. Testingen er gjennomført av forskningsassistenter og studenter på mastergradsnivå. Nødvendig opplæring i administrasjon og skåring ble gitt av forskergruppen CLL. Inneværende år testet hver student i snitt 25 barn. Testingen ble foretatt i november / desember 2012, på barnas skoler, i skoletiden. Testingen av hvert barn tok ca. en klokke, avhengig av hvor langt den enkelte eleven kom i forhold til stoppkriteriene. Både skoleledelse, lærere og elever var positive til undersøkelsen og forberedt på den årlige testingen.

Etter skåring ble alle data lagt inn på SPSS, "IBM SPSS Statistics" (opprinnelig Statistical Package for the Social Sciences), som er det automatisk tilgjengelige programmet for statistisk analyse ved UiO.

3.3.1 Mors utdanning

Informasjon om mors utdanning er innhentet via elektronisk spørreskjema som er utarbeidet av forskergruppen CLL. Av de 183 barna som er med i undersøkelsen svarte 148 mødre på spørsmål om utdanning.

Variabelen Mors utdanning inneholder seks verdier: 1 = Grunnskole/folkeskole. 2 = Videregående skole yrkesfag /yrkesskole. 3 = Videregående skole allmennfag/gymnas. 4 = Høgskole/universitet mindre enn 4 år. 5 = Høgskole/universitet 4 år eller mer. 6 = Annen utdanning utover grunnskole.

3.3.2 Tester

Barna ble målt med seks forskjellige tester inneværende skoleår. Her beskrives bare de testene som er aktuelle i min undersøkelse. Generelt evnenivå er i utgangspunktet tenkt som en kontrollvariabel, men, avhengig av i hvilken grad variabelen korrelerer med Leseforståelse og / eller Mors utdanning, vil den også bli behandlet som en uavhengig variabel ut over det å være en kontrollvariabel.

NARA, The Neale Analysis of Reading Ability, har en test for lytteforståelse og en for leseforståelse. NARA leseforståelse, som er aktuell i denne oppgaven, måler hvor mye barna får med seg av innholdet, hva de forstår, når de leser høyt. Testen måler også nøyaktighet,

hastighet og hvor langt barnet kommer før testingen stoppes. Feillesinger rettes underveis av testleder. Testleder går også inn og leser ord når eleven nøler i mer enn 4 – 6 sekunders. På samme måte går testleder inn og sier ordet dersom barnet prøver å avkode ord lyd for lyd.

NARA er oversatt fra engelsk, det er også den engelske instruksjonen som følges. Det er seks fortellinger. Vanskegraden har en bratt stigning mht. både avkodingsferdigheter og forståelse.

Block design, en deltest i WPPSI-III, Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence er brukt som et ikke verbalt, kognitivt mål. Deltesten omtales også som ”terningsmønster”. Barna ble testet da de var 6 år. Testen er en meget brukt kontrollvariabel i empiriske studier av språk- og leseutvikling. I min undersøkelse vil den, som allerede beskrevet, også bli behandlet som uavhengig variabel.

3.4 Analyse

Forskningsspørsmålet i denne oppgaven er:

Mors utdanningsnivå – hvilken betydning har det for norske barns leseforståelse i 4. klasse?

Spørsmålet vil bli besvart ved hjelp av deskriptiv og analytisk statistikk i kapittel 4, Resultater. Deskriptiv analyse benyttes for å få en oversikt over aktuelle data. Korrelasjonsanalyse vil benyttes for å se om, og eventuelt i hvilken grad, variablene Generelt evnenivå, Mors utdanning og Leseforståelse samvarierer. Regresjonsanalyser, simultan og hierarkisk, benyttes for å se om data i denne undersøkelsen viser at mors utdanningsnivå har et unikt bidrag til barns leseforståelse på det aktuelle trinnet og også for å se hvilken rolle barnas generelle evnenivå spiller.

3.5 Validitet

Validitet oversettes ofte med gyldighet. Vurderingen tar utgangspunkt i Cook og Campbells validitetssystem (1979). Dette er et generelt validitetssystem for kausale undersøkelser som omfatter kvalitetskrav på fire områder; statistisk validitet, begrepsvaliditet og indre og ytre validitet (Lund, 2002).

3.5.1 Statistisk validitet

Statistisk validitet dreier seg om hvorvidt en tendens, en korrelasjon mellom avhengig og uavhengig variabel, er sterk nok til å danne grunnlag for å trekke slutninger. Hva som kan sies å være en ”sterk nok” tendens, vil variere fra ett forskningsområde til et annet og må ofte avgjøres skjønnsmessig (Lund, 2002). Signifikanstesting er som nevnt en metode for å måle om korrelasjoner er tilfeldige eller ikke (Kleven, 2008). Det er vanlig å godta signifikansnivå på 5% og, enda sikrere, 1%. Et signifikansnivå på 5% innebærer at sammenhengen vil skyldes en tilfeldighet i 5 av 100 tilfeller (Kleven, 2011).

Svakhet ved en test eller ved gjennomføringen av den, noe som går under reliabilitet, kan svekke den statistiske styrken. Min undersøkelse vil være sårbar i forhold til om testingen er godt nok gjennomført. Utgangspunktet for min undersøkelse er tidligere studier og empiri der foreldrenes utdanningsnivå har vist å korrelere signifikant både med barns språkutvikling og også med deres leseferdighet, spesielt leseforståelse. Med denne bakgrunnen er det forventet at min studie også vil vise en slik sammenheng.

3.5.2 Begrepsvaliditet

I utdanningsvitenskapelig forskning er begrepene som skal måles ofte abstrakte og ikke direkte observerbare. God begrepsvaliditet innebærer ”...grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det.” (Kleven, 2011, s. 86). Dersom vi for eksempel bare klarer å finne indikatorer som måler en del av det begrepet vi vil undersøke, eller om indikatorene rommer irrelevante elementer, risikerer vi å få systematiske målingsfeil (Lund, 2002; Kleven, 2011). For å vurdere om det operasjonaliserte begrepet oppfører seg slik vi skulle forvente ut fra teorien, må vi ta i bruk rasjonale vurderinger og empiriske data (Kleven, 2011). Her ligger det imidlertid en fare for å komme inn i en *logisk sirkelgang* som kan svekke de konklusjonene som trekkes (Kleven, 2011). Validitetsspørsmålet gjelder for øvrig både for uavhengig(e) og avhengig og variabel (Lund, 2002).

I min undersøkelse står leseforståelse i sentrum. Det er alltid en fare for at man ikke får fullverdig operasjonalisering av et så omfattende område ved bare å bruke én test, noe pågående debatt i forskningsmiljøet bekrefter (Keenan, Betjemann & Olson, 2008). Jeg vil komme nærmere inn på denne problematikken under resultatdrøftingen i kapittel 5.

3.5.3 Indre validitet

Denne delen av validitetsspørsmålet går på om det kan tolkes en kausal sammenheng, en årsakssammenheng, inn i en samvariasjon mellom to eller flere variabler (Kleven, 2008). Statistikken behandler naturlig nok det som legges inn av data. En positiv korrelasjon kan skyldes en eller flere variabler som ikke er med i undersøkelsen, en såkalt 3. variabel, alternative forhold som vi ikke har kontroll på (Lund, 2002). Spørsmålet om indre validitet er med andre ord et spørsmål om det finnes andre forklaringer på eventuelle korrelasjoner (Kleven, 2011).

I min oppgave blir det kontrollert for Generelt evnenivå. Det er imidlertid flere andre variabler det kunne ha vært nyttig å kontrollere for, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 5. Samtidig bygger mine analysemodeller, som allerede nevnt, på kausale sammenhenger i tidligere teori og empiri.

3.5.4 Ytre validitet

Ytre validitet er et spørsmål om hvorvidt vi kan overføre resultatet av en undersøkelse til å gjelde for andre personer enn de som har vært med, samt i hvilken tid og i hvilke situasjoner resultatene eventuelt kan være gyldige (Kleven, 2011). Det kan for eksempel være ønskelig å generalisere resultatet fra å gjelde et utvalg til å gjelde hele populasjonen (Johannessen et al., 2011). Populasjonen er den gruppen av personer som resultatene forhåpentlig skal regnes som gyldige for, mens utvalget er en undergruppe av populasjonen, informantene, de som faktisk er undersøkt (Kleven, 2011).

En forutsetning for å kunne generalisere til populasjonen, er at utvalget er representativt. Et utvalg som er tilfeldig trukket, randomisert, er det sikreste mht. ytre validitet (Lund, 2002). Dette fordi man da sikrer seg mot alle andre skjevheter enn ren tilfeldighet (Kleven, 2011). I det forskningsprosjektet min undersøkelse er knyttet opp mot, er utvalget ikke trukket. Det kan muligens betegnes som et *formålsutvalg* (Kleven, 2011). En slik utvelgelse er ofte nødvendig ut fra praktiske og økonomiske hensyn. En studie som bygger på et større utvalg, øker sannsynligheten for at resultatene kan generaliseres (Kleven, 2011). Min undersøkelse omfatter et utvalg på 183 barn, noe som må sies å være ganske stort.

I min oppgave vil spørsmålet om ytre validitet være spørsmålet om hvorvidt en eventuell kausal sammenheng mellom variablene Mors utdanning og Leseforståelse, kan sies å gjelde for alle 4. klassinger, med de begrensningene som utvalgskriteriene setter. Dette spørsmålet, samt hvorvidt det er flere begrensninger enn de som er i utvalgskriteriene, vil bli drøftet i kapittel 5.

3.5.5 Reliabilitet

Reliabilitet kan litt forenklet sies å være synonymt med pålitelighet, i hvilken grad vi kan stole på data fra undersøkelsen. Det går på nøyaktighet i undersøkelsen, hvilke data som benyttes, måten de samles inn på og hvordan data bearbeides (Johannessen et al., 2011). Denne feiltypen, tilfeldige målingsfeil, er feil som oppfører seg tilfeldig. Disse har en tendens til å jevne seg ut over tid og i større utvalg (Kleven, 2011). Kleven (2002) presiserer at det likevel er viktig å ta dårlig test- eller målingsreliabilitet på alvor, ikke minst fordi dette kan være en trussel mot undersøkelsens validitet.

Reliabilitet er et teoretisk begrep og kan dermed ikke måles direkte. Grad av reliabilitet kan imidlertid estimeres vha. statistisk analyse (Kleven, 2002). Cronbachs Alpha, som benyttes i analyser av data i min undersøkelse, er én reliabilitetsanalyse. Alpha-skårene måler testens indre konsistens, dvs. om de forskjellige spørsmålene i en test måler samme begrep (Christophersen, 2012; Kleven, 2011). Verdiene for denne reliabilitetstesten varierer fra .00 til 1.00. En koeffisient på .00 viser ingen reliabilitet, mens 1.00 viser en perfekt reliabilitet. En verdi på .80 eller høyere blir ansett som tilstrekkelig (M. D. Gall, J. P. Gall & Borg, 2007).

3.6 Etiske hensyn

Siden min studie er knyttet opp mot et større forskningsprosjekt, er de overordnede, formelle kravene til etiske hensyn ivaretatt gjennom forskergruppen CLL. Prosjektet er godkjent av Regional Etisk Komité for Medisinsk Forskning (REK) og personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Informert samtykke fra foreldrene er innhentet ved oppstarten av prosjektet. Konfidensialitet og anonymitet er sikret ved at barna kun kjennetegnes ved et ID-nummer på testprotokollene. Forskningsassistentene undertegner en taushetserklæring før oppstart.

Det knytter seg spesielle hensyn og problemer til testing av barn (Vedeler, 2009). De har ikke selv gitt noe samtykke, spørsmålet om frivillighet kan komme til å by på problemer, spesielt når barna i longitudinelle studier blir eldre. Maktforholdet voksen-barn er svært skjevt, mange barn vil føle det vanskelig å sette seg opp mot voksnes ønsker og krav. Testleder må være bevisst på at det kan være en belastning å bli utsatt for testing (Gall et al., 2007). Spørsmålet om ikke å utsette noen deltakere i en undersøkelse for ”skade”, i denne undersøkelsen en utilbørlig opplevelse av nederlag, må tas på alvor (De Vaus, 2002).

De elevene jeg testet, var positive til å bli med ut. Barn blir imidlertid tidlig bevisste på om de er ”flinke” eller ikke. Svake lesere ble forsøkt ivaretatt best mulig med ros og oppmuntring. Men, det var i noen tilfeller tydelig at eleven ble sliten og til og med litt oppgitt og lei før stoppkriteriene ble nådd. Spesielt gjaldt dette for NARA leseforståelsestest.

Forskning, ikke minst når barn er involvert, skal ha en klar samfunnsnyttig hensikt. Den grunnleggende verdien i forskning er å søke kunnskap og å utvide sin forståelse (Vedeler, 2009). Det er viktig å videreutvikle kunnskapen om hvilke elementer i barns språk- og leseutvikling som fremmer gode, hensiktsmessige ferdigheter. Gode leseferdigheter er, som allerede omtalt, av fundamental betydning i vårt samfunn. Med god forståelse av hva det er i samhandlingsmønstre i hjem med høyere utdanningsnivå som gir god språklig og skriftspråklig utvikling og dermed en bedre forberedt skolestart, kan barnehage og skole få bedre forutsetninger for å kompensere for variasjoner i hjemmemiljø. Forskergruppen CLL har holdt årlige kurs for lærere i den kommunen utvalget er hentet fra. Her er noen av resultatene fra undersøkelsen presentert. Senere publikasjoner vil videreføre dette arbeidet.

4 Resultater

Formålet med oppgaven har vært å undersøke om og eventuelt i hvilken grad variabelen Mors utdanning forklarer Leseforståelse hos norske 4. klassinger. Resultatene presenteres i dette kapittelet gjennom deskriptiv analyse, korrelasjonsanalyse og regresjonsanalyser. Resultatene vil bli drøftet i kapittel 5 med bakgrunn i teorien i kapittel 2.

4.1 Deskriptiv statistikk

Den deskriptive analysen inneholder informasjon om utvalgets gjennomsnitt, standardavvik, variasjonsbredde, skjevhet, kurtosis og reliabilitet. Variasjonsbredden i utvalget vises ved minimum (min) skåre og maksimum (max) skåre. Standardavviket viser i hvilken grad skårene fordeler seg rundt et gjennomsnitt (Kleven, 2011). En eksakt normalfordeling gir en klokkeformet og symmetrisk kurve når den framstilles grafisk.

Som det framgår av Tabell 1, så ligger dataene innenfor ytterpunktene for både skewness og kurtosis. De kan dermed antas å ligge innenfor normalfordelingen. Skewness, skjevhet, (skew) og kurtosisverdiene (ktr) beskriver fordelingsform, sammenlignet med normalfordelingen. Skewness gir informasjon om symmetrien i formen. En venstreskjev kurve indikerer at oppgavene kan ha vært for lette, en høyreskjev det motsatte (Kleven, 2011). Kurtosis gir informasjon om hvor spiss eller flat fordelingen er, en positiv verdi viser at den er spiss og en negativ at den er flat. Verdien 0 viser, både for skewness og kurtosis, at fordelingen er normalfordelt (Howit & Cramer, 2011). Skjevhet utover +2 og - 2 kan gjøre slutningsstatistikk, signifikanstesting, upålitelig (Christophersen, 2012).

Cronbach's alpha, som benyttes i min undersøkelse, er en reliabilitetstest, et mål på om testen har en indre konsistens, dvs. om for eksempel et barn skårer på en gjenkjennelig måte gjennom alle testleddene (Howit & Cramer, 2011). Cronbach's alpha varierer mellom 0 og 1. En verdi på .60 til .70 indikerer en moderat indre konsistens, fra .80 regnes den som sterk (Christophersen, 2012).

Tabell 1 gir en deskriptiv informasjon om de variablene som inngår i analysene.

Tabell 1

Gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet, kurtosis og Cronbachs Alpha for målte variabler

Variabel	N	Min	Max	M	SD	Skew	Krt	Alpha
Mors utdanning	148	1	6	3.94	1.02	.74	.27	
Generelt evnenivå	181	16	40	28.86	4.27	.45	.68	.70
Leseforståelse	183	7	37	19.75	5.56	.47	.44	.85

Generelt evnenivå=Block design, Leseforståelse=Neale Analysis of Reading Ability (NARA leseforståelse), mors utdannelse= 1: grunnskole, 2: videregående skole/yrkesfag, 3: videregående/allmennfag, 4: høyskole/universitet under 4 år, 5: høyskole/ universitet 4 år eller mer, 6: annen utdanning utover grunnskole.

Differansen mellom antall barn som er testet, og antall datainformasjon fra mødre, skyldes at ikke alle mødrene besvarte det elektroniske spørreskjemaet vedrørende utdanning. Det er derfor en viss fare for at den informasjonen som er gitt i snitt ikke er representativ for det totale utvalget. Det statistiske programmet SPSS tar ikke automatisk høyde for et slikt bortfall av informasjon, men en måte å sjekke innflytelsen av en slik mangel på informasjon, kan være å sjekke om det utvalgte barn denne foreldregruppen representerer, kan sammenlignes med det utvalget som er representert gjennom de foreldrene som har svart på spørreskjemaet. En sammenligning av den gruppen barn som vi har foreldreinformasjon om og den gruppen barn som vi *ikke* har tilsvarende informasjon om, viser at det for den første gruppen er noe høyere leseforståelsesskår enn for den siste gruppen. De barna som har foreldre som har besvart spørreskjemaet, har en gjennomsnittsskår på 20,03 (SD 5,64), mens de barna som har foreldre som ikke har besvart skjemaet, har et gjennomsnitt på 18,54 (SD 5,10). En F-test (ANOVA-analyse) viser imidlertid at denne forskjellen ikke er signifikant, $F = 2,05$ og $p = .154$. Dette innebærer at vi med høy sannsynlighet kan anta at informasjon om flere foreldres utdanningsnivå i liten grad

ville påvirket forholdet som kan avdekkes mellom variablene Mors utdanning og Leseforståelse.

Differansen mellom antallet barn testet for Generelt evnenivå og for Leseforståelse skyldes at to barn var midlertidig flyttet ut av kommunen på det tidspunktet da Block design ble gjennomført.

Leseforståelse har høy reliabilitetsverdi. Tabell 1 viser dessuten skårer mellom 7 og 37 for elevenes leseforståelse med en gjennomsnittsskåre på 19.75 og et standardavvik på 5,56. Det er med andre ord stor spredning i prestasjonsnivået. Når resultatene er mellom +1 / -1 ett standardavvik fra gjennomsnitt regnes som tilnærmet ”normalt”. For Block design viser Tabell 1 skårer mellom 16 og 40. Gjennomsnittsskåren er på 28.86, standardavviket er 4.27. Også her viser målingene en ikke ubetydelig spredning. Reliabilitetsnivået er noe lavt.

Som nevnt over, er de dataene min undersøkelse bygger på, tilnærmet normalfordelte. Dette viser at det verken er gulv- eller takeffekt på undersøkelsens variabler. Normalfordelte resultater forteller med andre ord at testene som er benyttet, evner å fange opp hele variasjonen i utvalget.

4.2 Statistisk analyse

Denne delen av oppgaven vil omhandle statistisk analyse av data. Korrelasjonsanalysen, som viser bivariate sammenhenger mellom variablene, kommer først. Forskningsspørsmålet vil deretter bli besvart ved hjelp av hierarkisk og simultan regresjonsanalyse.

4.2.1 Korrelasjoner

Tabell 2 viser korrelasjoner mellom variablene Mors utdanning, Generelt evnenivå og Leseforståelse. Pearsons produkt-moment-korrelasjon, Pearsons-r, er brukt som korrelasjonsmål i min analyse. Pearsons-r angir både type samvariasjon og styrke (Johannessen et al., 2011). Korrelasjonskoeffisienten varierer mellom +1 og -1. Hvis den er 0, er det ingen sammenheng mellom variablene. +1 og -1 viser henholdsvis en perfekt positiv og en perfekt negativ sammenheng. (Gall et al., 2007; De Vaus, 2002; Johannessen et al., 2011). Selv om det ikke finnes noe fasitsvar på hvor høy en korrelasjon bør være, kan følgende inndeling være en tommelfingerregel: En korrelasjon opp mot .19 regnes som meget

svak, .20 - .39 som svak, .40 - .69 som moderat, .70 - .89 som høy og fra .90 og mer som meget høy (Johannessen et al., 2011). Forskerne legger til at en korrelasjons styrke likevel må vurderes ut fra den problemstillingen som foreligger. I tillegg til grad av samvariasjon er det viktig å kjenne korrelasjonens signifikansnivå som angir sannsynligheten for om sammenhengen skyldes feil eller tilfeldigheter (De Vaus, 2002).

Leseforståelse og Generelt evnenivå er målt i en kontinuerlig skala, men med en naturlig maksskåre. Mors utdanning er i kontrast til de andre variablene to-delt i analysen. De fire laveste nivåene på utdanning, 1, 2, 3 og 6, er i en gruppe, og de to høyest nivåene, 4 og 5, i den andre. Pearsons-r er anbefalt på intervall- og forholdstallsnivå, men det er heller ikke uvanlig å bruke dette korrelasjonsmålet på lavere nivå (Gall et al., 2007). Det blir derfor brukt også på mors utdanning i denne analysen.

Tabell 2 gir en oversikt over korrelasjonene mellom de variablene som inngår i analysen. Den indikerer også korrelasjonenes signifikansnivå.

Tabell 2

Korrelasjoner mellom Generelt evnenivå, Leseforståelse og Mors utdanning

	1	2	3
1. Mors utdanning	1	.18*	.27**
2. Generelt evnenivå	.18*	1	.20**
3. Leseforståelse	.27**	.20**	1

* Signifikant på et .05 nivå (2-halet).

** Signifikant på et .01 nivå (2-halet).

Alle korrelasjonene er statistisk signifikante. Generelt evnenivå og Mors utdanning er signifikant på .05 nivå. Korrelasjonen mellom Generelt evnenivå og Leseforståelse er signifikant på .01 nivå, det samme gjelder korrelasjonen mellom Leseforståelse og Mors utdanning. Korrelasjonene er svake. Dette resultatet viser at barns leseforståelse, slik det måles med Nara på 4. trinn, er avhengig av langt flere forhold enn barnets generelle evnenivå og mors utdanningsnivå.

4.2.2 Regresjonsanalyse

I en regresjonsanalyse belyses forhold mellom en avhengig og en eller flere uavhengige variabler (Gall et al., 2007; Christophersen, 2012). Det er mulig å undersøke både den totale variansen i avhengig variabel som kan knyttes til de uavhengige variablene, og å finne det unike bidraget til variansen som hver av de uavhengige variablene kan forklare når man kontrollerer for bidragene fra andre variabler (Cunningham et al., 2011). I en simultan analyse legges de uavhengige variablene inn i analysen samtidig, mens de i en hierarkisk analyse føres inn enkeltvis (Christophersen, 2012). I studien er Leseforståelse den avhengige variabelen, mens Mors utdanning og Generelt evnenivå de uavhengige.

For å vurdere effekten av mors utdanningsnivå for barns leseforståelse på 4. trinn, ble det ”kjørt” to regresjonsanalyser:

- Hierarkisk, Tabell 3, for enklere å kunne tolke det unike bidraget som Mors utdanning gir utover den mulige effekt som kan tilskrives Generelt evnenivå. (Vi får da varians som kan tolkes som persentil.)
- Simultan analyse, Tabell 4, der effekten av Mors utdanning ”konkurrerer” med effekten av Generelt evnenivå, for å vurdere effekten av hver og en av disse to variablene når de settes i et ”konkurransforhold”.

I utgangspunktet er dette unødvendig, men for å få en best mulig forståelse for forholdet mellom de ulike variablene, ble allikevel begge ”typer” av analyser brukt.

Tabell 3 viser variabelen Mors utdannings unike bidrag til Leseforståelse når det er kontrollert for Generelt evnenivå

Tabell 3

Hierarkisk regresjonsanalyse med Leseforståelse som avhengig variabel og Mors utdanning og Generelt evnenivå som uavhengige variabler

Steg	Variabel	R Square	R Sq. Change	p-verdi
1	Generelt evnenivå	.027	.027	.046
2	Mors utdanning	.083	.056	.004

Når Generelt evnenivå og Mors utdanning kjøres inn i analysen trinnvis, forklares 2,7% av variansen i Leseforståelse av Generelt evnenivå, mens Mors utdanning forklarer en unik tilleggsvarians på 5,6%.

Tabell 4 viser de unike bidrag som Generelt evnenivå og Mors utdanning gir til variansen i Leseforståelse når disse uavhengige variablene samlet føres inn i analysen.

Tabell 4

Simultan regresjonsanalyse med Leseforståelse som avhengig variabel og Generelt evnenivå og Mors utdanning som uavhengige variabler

Variabel	Beta	t	p-verdi
Generelt evnenivå	.123	1,506	.134
Mors utdanning	.241	2,961	.004

Den simultane regresjonsanalysen viser, som den hierarkiske, at den totale forklaringen av leseforståelsesvariablene utgjør 8,3%. Men, som tabell 4 viser, er det bare Mors utdanning som bidrar signifikant til forklaringen av varians i Leseforståelse når de to variablene "konkurrerer" om å forklare variansen ($t=2,96$ og $p=.004$).

Kritiske t-verdier er mellom $-1,96$ og $+1,96$. T-verdien må med andre ord overstige de nevnte verdier for å være signifikante, noe verdiene for Generelt evnenivå ikke gjør. Generelt evnenivå, testet med Block design, kunne dermed ikke forklare noen unik del av variansen.

Selv om det var en signifikant korrelasjon mellom Block design og Mors utdanning (Tabell 2), viste resultatene at Mors utdanning er den viktigste variabelen med hensyn til Leseforståelse. Denne variabelen representerer forhold som kan forklare variansen i Leseforståelse utover den forklaringsverdi som er knyttet til Generelt evnenivå på dette alderstrinnet. Men siden det er en korrelasjon mellom Mors utdanning og Generelt evnenivå, og Generelt evnenivå kan forklare en unik del av variansen i Leseforståelse når den "legges inn" i regresjonsanalysen i et første steg, kan vi anta at Generelt evnenivå ivaretas av variabelen Mors utdanning.

5 Drøfting av resultater

I dette kapitlet vil funnene fra undersøkelsen bli drøftet i lys av teori og empiri.

Problemstillingen, eller forskningsspørsmålet, jeg har søkt å finne svar på, lyder som følger:

Mors utdanningsnivå – hvilken betydning har det for norske barns leseforståelse i 4. klasse?

Undersøkelsens gyldighet vil bli drøftet i henhold til Cook & Campbells validitetskrav.

I forhold til det arbeidet som er gjort i denne oppgaven, er validitetsspørsmålet viktig.

Siden dette i mindre grad er presentert og drøftet i metodedelen, får det i noen grad fokus i drøftingsdelen. Først i dette kapitlet kommer imidlertid oppgavens hovedfunn og svaret på forskningsspørsmålet. Før oppgaven rundes av med en oppsummering og avsluttende kommentarer, vil resultatene bli drøftet i forhold til tidligere teori og empiri.

5.1 Hovedfunn

Korrelasjonsanalysen viser signifikant sammenheng mellom Mors utdanning og Generelt evnenivå ($r = .18$) og mellom Mors utdanning og Leseforståelse slik den er målt med NARA ($r = .27$). Korrelasjonene er imidlertid svake.

Regresjonsanalysene viser at variablene Mors utdanning og Generelt evnenivå til sammen forklarer 8,3% av variansen i Leseforståelse. Videre viste analysene at Generelt evnenivå ikke forklarte noen unik del av variansen i Leseforståelse når det var kontrollert for Mors utdanning. Mors utdanning, derimot, kunne forklare unike 5.6% av variansen i Leseforståelse når det var kontrollert for Generelt evnenivå.

Ovennevnte resultater gir svaret på oppgavens forskningsspørsmål.

Det at de uavhengige variablene i denne undersøkelsen, både samlet og enkeltvis, bare forklarer en liten del av variansen i Leseforståelse, viser at det også foreligger andre forklaringsfaktorer som denne oppgaven, med de variabler som er brukt, ikke kan gi innsikt i.

En analyse som omfatter bare to variabler, Mors utdanning og Generelt evnenivå, kan lett kritiseres. Selv om samtidige data kan være utfordrende (Kleven, 2011), hadde det vært svært interessant å ha med vokabular, spesielt dybdevokabular, og ikke minst lytteforståelse som uavhengige variabler i analysen. Oulette (2006) fant, som omtalt i teorikapittelet, at dybdeforståelsen av ord var en kritisk faktor for god leseforståelse. Lytteforståelse er på sett og vis selve grunnlaget for leseforståelsen, slik lesing er definert i "The simple view of reading" (Gough & Tunmer, 1986). Min studie er imidlertid tilknyttet et forskningsprosjekt der den enkelte student kun får tilgang på enkelte data.

De analysene som er gjort ut fra tilgjengelige data, kan ikke forklare om Mors utdanning har en direkte eller indirekte innvirkning på Leseforståelse. Hvis variabelen Lytteforståelse var lagt inn sammen med Mors utdanning, kan det være at Mors utdanning ikke lenger ville gi en unik forklaring på barns Leseforståelse, dersom det er slik at mors utdanningsnivå egentlig "virker" gjennom barnets lytteforståelse, eller gjennom en indirekte påvirkning av de litterære aktivitetene mødre med utdanning i større grad skaper for sine barn (Whitehurst & Lonigan, 1998; Myrberg & Rosén, 2006, 2009).

En kan også tenke seg at mors utdanningsnivå avspeiler mors evnenivå og at barns evnenivå igjen avspeiler mors, men siden Mors utdanning kan forklare en unik del av variansen i Leseforståelse ut over den forklaringen som Generelt evnenivå har, indikerer dette at mors utdanningsnivå har en sammensatt og mangefasettert påvirkning på barns utvikling (Myrberg & Rosén, 2009).

At mors utdanningsnivå bare kan forklare 5,6% av variansen i barns leseforståelse på dette trinnet, når det er kontrollert for barnas generelle evnenivå, kan kanskje synes noe lavt. Selv om det foreligger mye forskning på området, så har det vist seg vanskelig å finne forskningsresultater som viser en effektstørrelse på utdanningsnivå i hjemmet og utvikling av leseforståelse. Flere studier måler kvaliteten i hjemmets språklige og skriftspråklige samhandlingsmønstre ut fra effekten i vokabularstørrelse. For eksempel fant Cunningham og Stanovich (1997) at 30% av variansen i leseforståelse i 11th grade kunne forklares av barnas muntlige vokabularnivå i First grade. Det vokabularet barnet behersker, beskrives, som nevnt tidligere, som selve den semantiske nøkkelen til både lytte- og leseforståelse (Hagtvet et al., 2011). Biemiller og Boote (2006) fant at barns

ordforråd kunne variere mellom 4000 og 8000 rotmorfemer i Grade 2, en forskjell som sjelden blir mindre med årene (Stanovich, 1986). Bus et al. (1995) fant gjennom en metaanalyse en gjennomsnittlig effektstørrelse på 8% når utbyttet av felles boklesing i førskolealder ble målt i forhold til variabler som språkutvikling, kjennskap til skriftspråk og leseutvikling. Ingen studier viste negativ effekt, men Bus et al. (1995) avdekket imidlertid store variasjoner i effekt studiene imellom. Med denne bakgrunn og med bakgrunn i den pågående debatten vedrørende bruk av leseforståelsestester (Keenan et al., 2008) er det muligens relevant å stille spørsmål ved hvorvidt én enkelt prøve kan være tilstrekkelig for å måle en så kompleks ferdighet som leseforståelse. Dette spørsmålet drøftes nærmere i sammenheng med validitetsteori.

5.2 Drøfting av resultater i lys av validitetsteori

Spørsmålet om validitet handler om gyldigheten av de slutningene som kan trekkes fra en undersøkelse (Kleven, 2011; Lund, 2002).

5.2.1 Statistisk validitet

En vurdering av statistisk validitet, i kvantitativ forskning, må inkludere vurdering både av korrelasjonenes styrke og signifikansnivå (Kleven, 2008, 2011). Det er redegjort nærmere for kriterier m.m. tidligere i oppgaven. En signifikant og tilstrekkelig sterk korrelasjon er en forutsetning for å gå videre med de andre kvalitetskravene (Kleven, 2008).

Korrelasjonene i min undersøkelse er ikke spesielt sterke. Den sterkeste, .27, er mellom Mors utdanning og Leseforståelse. Signifikansnivået mellom Mors utdanning og Leseforståelse er på .01. Mors utdanning har et unikt bidrag til Leseforståelse med p-verdi .04 i regresjonsanalysen. Slik sett har data gitt analysene en styrke som viser signifikante og kausale forhold mellom den uavhengig variabelen Mors utdanning og den avhengige variabelen Leseforståelse,. Det at undersøkelsen baserer seg på et relativt stort utvalg, styrker også den statistiske validiteten (Kleven, 2011).

5.2.2 Begrepsvaliditet

Ut fra mine data og erfaringer som testleder finner jeg det viktig å drøfte begrepsvaliditet mer inngående. Det er to ”typer” validitetsdrøftinger som er nødvendige. Det ene punktet er om selve testen, NARA Leseforståelse, er valid i seg selv som en god nok indikator på en så

kompleks ferdighet som leseforståelse (Keenan et al., 2008). Det andre punktet går på testens reliabilitet, gjennomføringen av studien. I praksis kan det være vanskelig å avgjøre om en feilkilde er systematisk eller tilfeldig (Lund, 2002). Disse punktene vil dermed måtte gå litt over i hverandre.

Når spørsmålet om validitet ikke knytter seg til selve måleinstrumentet eller testen, men til *tolkningen* av innsamlede data (Kleven, 2011; Lund, 2002), kan altså målingene være riktige i seg selv. Vi kan imidlertid tolke data som om det er noe annet, et litt annet begrep som er målt, enn det vi har måleresultater for. Ifølge Kleven (2011) kan verken rasjonell tankegang eller empiristiske data gi tilstrekkelig sikkerhet mht. indikatorenes kvalitet. Det er derfor viktig å være fullt og helt bevisst på at målinger og testresultater aldri kan gi hundre prosent riktige eller ”sanne” svar (Kvernbekk, 2002; Kleven, 2011). Vi må erkjenne usikkerheten og kanskje akseptere at spørsmålet om begrepsvaliditet, operasjonaliseringen, er et kvalitetskrav som kan være *tilnærmet* oppfylt (Johannessen et al., 2011). Dette utelukker ikke at vi må tilstrebe så høy validitet og reliabilitet i forskning som mulig.

Den avhengige variabelen Leseforståelse er vanskelig å definere og avgrense som ferdighet nettopp fordi den er så kompleks (Vellution, 2003, Bråten, 2007). Vi vet at det pågår til dels store diskusjoner om hvor valide leseforståelsesprøver faktisk er, se Keenan et al. (2008). Selv om testen NARA Leseforståelse er en anerkjent og svært ofte brukt test i USA, er det høyst sannsynlig grunn til å betvile at denne prøven kan avdekke alle sider ved leseforståelse.

Keenan et al. (2008) gjennomførte en studie av flere leseforståelsestester som viste at forskjellige tester, brukt på de samme elevene, ga forskjellig resultat. De resultatene testene fikk ut, var med andre ord lite i overensstemmelse med hverandre. Testene målte også *leseforståelse* i forskjellig grad. Når leserne var yngre og mindre kompetente, fant forskerne at testene målte avkoding vel så mye som forståelse. Det viste seg at samme test kunne måle forskjellige ferdigheter, avkoding eller leseforståelse, avhengig av elevens alder og leseutviklingsnivå. Forskerne advarer derfor mot å stole helt og fullt på leseforståelsestester både i forskning og i klinisk sammenheng (Keenan et al., 2008). En kan dermed stille seg spørsmålet om variabelen Leseforståelse er godt nok operasjonalisert gjennom NARA som eneste test. Etter min mening kan det være innvendinger mot dette valget, noe jeg finner det nødvendig å begrunne nærmere.

NARA leseforståelse har i alt 6 nivåer, 1 er det enkleste. Vanskelighetsgraden fra nivå til nivå stiger bratt både med hensyn til avkoding og forståelse. Testen er, som tidligere omtalt, oversatt fra engelsk. Oversettelsen i seg selv er ikke spesielt god. En del av setningene og formuleringene virker noe ”unorske” og kunstige. Et eksempel fra nivå 2: ”Så ropte de av fryd.” Fra nivå 3: ”Etter den korte opplevelsen bestemte Jan seg for hva han skulle bli når han ble voksen.” Nivå 4 har både lange, uvante setninger og mange uvanlige ord, som for eksempel *territorium*, *ganger* (hest) og kollapset. Kontrollspørsmålene til innholdsforståelsen kan nok også by på problemer for enkelte: ”Hvordan visste de unge oppdagelsesreisende hvordan de skulle utføre prosjektene sine?” (NARA, Nivå 5).

Med tunge setninger og mange lavfrekvente ord kan setningsminnet lett overbelastes. Når i tillegg avkodingen legger beslag på mye av oppmerksomheten, kan det bli lite bevisst oppmerksomhet igjen til forståelsen (Bråten, 2007). Riktignok er instruksjonen til testleder slik at eleven ikke skal nøle mer enn 4 – 6 sekunder før det gis hjelp. Feillesinger skal rettes umiddelbart og uten å skape for mye avbrudd. I praksis ble det svært lite leseflyt igjen for mange av elevene. Leseflyt kunne ha hjulpet elevene til å holde fast i kontekst, noe som ville ha vært en styrke for leseforståelsen (Bråten, 2007; Lundberg & Herrlin, 2008; Lyster, 2011). Her spiller med andre ord elevens avkodingsferdigheter en ikke ubetydelig rolle.

Stoppkriteriene tillater mange lesefeil før testingen skal stanses. På nivå 1, totalt 26 ord, skal man gå videre om eleven har 16 lesefeil. Fra nivå 3 og ut tolereres 20 lesefeil. I tillegg til stoppeklokke, lydopptak og en ukjent voksen som noterer og korrigerer feil, er det sannsynlig at flere enn de svakeste leserne opplever stress. Fordi stoppkriteriene er satt såpass høyt som de er, kunne det, under den aktuelle datainnsamlingen, i enkelte tilfeller være et spørsmål om ”motivering” tippet noe over mot lettere press. Press og stress er noe som lett kan virke negativt på motivasjon, konsentrasjon og oppmerksomhet mot teksten, slik at barn ikke yter opp mot sitt optimale. Selv om operasjonaliseringen av begrepet leseforståelse skulle være i orden, vil mange målingsfeil som slår ut på samme måte for flere enn et fåtall av informantene, utgjøre en fare for at feilene ikke lenger kan anses som så *tilfeldige*. I så fall vil ikke studien bygge på riktige data, vi vil ikke få fram hva elevene i det aktuelle utvalget egentlig er gode for (Gall et al., 2007). Her vil det i praksis være vanskelig å sette klare grenser mellom et validitetsproblem og et reliabilitetsproblem.

Det påhviler selvsagt testleder å trygge eleven best mulig i situasjonen og ikke utsette barnet for unødig stress. Her må man muligens også ta inn at undersøkelsen gjennomføres av flere testledere. Til tross for felles opplæring er det en mulighet for at forskjellige personer påvirker barn på forskjellig måte. Uansett, i en testsituasjon opplever man relativt ofte noen små dilemmaer og vanskelige valg som man må ta stilling til der og da (Vedeler, 2009). Med referanse til studien som er gjennomført av Keenan et al. (2008), samt egne erfaringer, så må man ha i tankene at NARA Leseforståelse muligens målte mer avkodingsferdigheter for de svakeste leserne, og at testresultatene viser et renere mål på leseforståelse bare for de elevene som har en mer automatisert leseferdighet. Hvis elevene hadde blitt testet med to leseforståelsesprøver, ville man sannsynligvis, samlet sett, fått et mer validt mål for variabelen Leseforståelse.

Variablene Mors utdanning og Block design er beskrevet tidligere i oppgaven. Jeg finner ikke grunn til å drøfte validiteten i disse variablene nærmere.

5.2.3 Indre validitet

Spørsmålet om kausale sammenhenger mellom uavhengig(e) og avhengig variabel er viktig i utdanningsvitenskapelige undersøkelser (Lund, 2002). Den primære hensikten med anvendt forskning er, i sammenheng med min oppgave, å komme fram til økt kunnskap om hvordan hjemmets utdanningsnivå bidrar til å gi barn et bedre kvalifisert møte med skolen og et bedre grunnlag for utvikling av god leseforståelse, kunnskap som forhåpentlig kan gi tanker om hvordan skole og barnehage kan kompensere for forskjeller i barns hjemmemiljø.

For å belyse spørsmålet om kausalitet i ikke-eksperimentelle studier må forskeren, med statistikken som en støtte, benytte seg av teori og retning (Kleven, 2011). I samfunnsvitenskapelig forskning vil dessuten eventuelle kausale sammenhenger aldri være deterministiske, men probabilistiske (Kleven, 2011). Det vil si at selv om man avdekker kausale forhold, så *må* ikke den ene faktoren føre til den andre. Det vi kan si, er at den uavhengige variabelen *øker sjansen for* at en bestemt forandring inntreffer i den avhengige. Det vil alltid være snakk om at den uavhengige variabelen er en *medvirkende* årsak til en forandring eller utvikling i den avhengige. En årsaksrelasjon kan med andre ord sies å være til stede dersom den ene variabelen har hatt en viss påvirkning på den andre (Kleven, 2011).

I min oppgave gjelder som sagt spørsmålet om indre validitet hvorvidt mors utdanningsnivå påvirker barns leseforståelse i 4. klasse, slik leseforståelse er målt med NARA. I statistikken er Mors utdanning lagt inn i to "lag" der det første favner fra fullført grunnskole til og med fullført videregående. Det andre inkluderer all utdanning etter videregående. Det er et spørsmål om denne todelingen av utdanningsnivå er et godt mål. Det er mulig statistikken mister mye informasjon gjennom denne relativt grove inndelingen, at variasjonsbredden kanskje blir for liten. I etterkant kan jeg se at det hadde vært interessant også å se laveste nivå opp mot høyeste, altså nivå 1 sett i forhold til nivå 5, for å se om dette ville ha gitt en endring i effektmålet.

Statistikken viste at den uavhengige variabelen, Mors utdanning, hadde et relativt lite, men unikt bidrag til den avhengige, Leseforståelse. Statistikken gir altså grunn til å anta at mors utdanningsnivå er en medvirkende årsak til variansen i barns leseforståelse i 4. klasse. Den viktigste støtten for antagelsen om at det er en kausal sammenheng mellom nevnte variabler, at korrelasjonen ikke skyldes en 3. variabel (Kleven, 2011), er at det foreligger mye nasjonal og internasjonal teori og empiri som støtter antagelsen (Snow et al., 2001; Curen-ton & Justice, 2008; Hart & Risley, 1992, 2003; Lyster, 1995, 2011; Whitehurst & Lonigan, 1998). Men, når det unike bidraget er på kun 5,6%, viser dette at det nødvendigvis også er mange andre faktorer som påvirker barns leseforståelse. Det eneste min undersøkelse korrejerer for, er som kjent barns generelle, nonverbale evnenivå.

5.2.4 Ytre validitet

Dette er spørsmålet om en studies generelle gyldighetsområde, om forskningsresultatene overførbarhet fra utvalg til populasjon. Selv om vurdering av indre validitet gir antagelser om kausale relasjoner mellom uavhengig(e) og avhengig variabel, er det ikke sikkert at resultatene kan regnes som gyldige i annen sammenheng enn for det undersøkte utvalget. Først når vi kan slutte oss til, med rimelig sikkerhet, at resultatene kan regnes som gjeldende for populasjonen, i min undersøkelse vil det være alle typiske, etnisk norske elever i 4. klasse, kan årsaksforklaringer gi anbefalinger om endret og forhåpentlig forbedret pedagogisk praksis. I så måte vil forskningsresultater være å betrakte som arbeidshypoteser som kan prøves ut av praktikeren i barnehage og / eller skole (Kleven, 2011).

Skjønnsmessige vurderinger og argumenter med begrunnelse i teori og empiri vil også være med i en vurdering av ytre validitet. Selv om graden av sikkerhet ved generalisering, estimert ved statistiske metoder som signifikanstesting, er høy, ligger det en stor risiko i å tro at resultatene gjelder alle i alle situasjoner. På individnivå vil det alltid være store variasjoner (Kleven, 2011).

Studier som ønsker en høy ytre validitet, sikrer seg gjerne statistisk styrke gjennom store utvalg (Kleven, 2011). Slik sett gir en studie som den min oppgave er tilknyttet, med et utvalg på opp imot 200 barn, en viss mulighet for å kunne trekke generelle konklusjoner. Et annet sentralt spørsmål i vurderingen av en studies overføringsverdi, er om utvalget er representativt i forhold til populasjonen (Johannesen et al., 2011). Utvalgskriteriene for studien min oppgave er knyttet til, er beskrevet tidligere. Siden kommunen utvalget er hentet fra, anses som ”typisk” ut fra kriterier som utdanning og økonomi, er det grunn til å anta at utvalget skulle være nokså typisk for barnepopulasjonen i Norge, og at undersøkelsens resultater dermed kan generaliseres til alle norske 4. klassinger, dog med de begrensninger som ligger i utvalgskriteriene. Med bakgrunn i drøfting under begrepsvaliditet, er det muligens grunn til å si at undersøkelsen ikke kan generaliseres for leseforståelse generelt, men for leseforståelse slik denne ferdigheten er målt med NARA.

5.3 Drøfting av faktorer med betydning for utvikling av leseforståelse

Svaret på forskningsspørsmålet i min oppgave er, som kjent, at en mindre, men unik, del av variansen i barns leseforståelse på det aktuelle trinnet kunne forklares av mors utdanningsnivå når det var korrigert for barnas generelle evnenivå. Et slikt resultat er i tråd med teorier og tidligere empiriske studier, se for eksempel Hart og Risley (1992).

Resultatet, effektmålet, kunne muligens, som nevnt tidligere, vært et annet med flere variabler i analysen. Dessuten er det mulig at egenskaper ved testen NARA Leseforståelse kan forklare sin del av resultatet. Dette er drøftet under avsnittet om begrepsvaliditet. Det er imidlertid hevet over tvil at det også foreligger andre forklaringsfaktorer til variansen i barns leseforståelse på mellomtrinnet enn det min undersøkelse gir innsikt i. Samfunnets institusjoner som barnehage og skole har naturligvis stor påvirkning på barns utvikling på de

fleste områder. Best er det når barnehage, skole og hjem gjensidig støtter hverandre og barnet i en gunstig utvikling.

En kan gjøre seg tanker om hvorvidt det høye og jevne utdanningsnivået vi har i vårt land kan ha betydning for at forskning på norske barn gir mer beskjedne resultater enn forventet ut fra for eksempel engelskspråklig forskning. Utdanningsnivået er høyere i dag enn for bare et par tiår siden, svært mange har utdanning ut over videregående skole. Et høyt utdanningsnivå i befolkningen gjør det lettere å nå fram med informasjon, enten det er direkte eller gjennom media. Det har i lengre tid vært mye fokus på betydningen av å stimulere barn tidlig. Et godt utbygd helsetilbud for mor og barn bidrar trolig aktivt til opplysningsarbeidet gjennom kvalifiserte helsesøstre. Barnehagene formidler også viktig informasjon til foreldre.

Den store, uforklarte variansen i variabelen Leseforståelse kan også ha en sammenheng med at de aller fleste mødre går tilbake til arbeidslivet etter endt permisjonstid. Nærmere full barnehagedekning gjør at et stort flertall barn går i barnehage fra tidlige år, mange fra de er ett. Barnehagene, når de har godt kvalifisert personale, kan utvilsom være med å heve nivået, ikke minst språklig, for barn fra hjem som kjennetegnes av svak stimulering, kanskje til og med understimulering (Whitehurst & Lonigan, 1998; Wasik & Bond, 2001). Det er imidlertid et spørsmål, som vi høyst sannsynlig må svare benektende på, om barnehagen kan erstatte den språklige og skriftspråklige utviklingen barn kan få i hjem der stimuleringen på disse områdene er nærmere det optimale. Som én i en større gruppe barn, er det ikke mulig å få samme respons og oppmerksomhet på verbale og nonverbale innspill som hjemme, bli oppmuntret til flere ledd i diskursen m.m. (Walker et al., 1994; Aram, 2008; Taylor et al., 2008). På denne måten er det en mulighet for at barnehagen, når barna tilbringer lange dager der fra de er helt små, har en viss utjævnende effekt (Tabors et al., 2001). Ut fra de data min oppgave baserer seg på, kan det imidlertid ikke trekkes konklusjoner om den effekt barnehager har på barns språkutviklingen og utvikling av skriftspråklige ferdigheter.

Det er heller ikke sikkert at det å ha foreldre med de høyeste kvalifikasjonene og ambisjonene alltid gir den beste stimuleringen. Denne gruppen voksne har ofte travle liv. Dessuten er Norge et land med gode tradisjoner for fysisk aktivitet. Barn er ikke gamle før de kommer med i en eller annen organiserte aktivitet som for eksempel fotball. Kanskje blir det i vårt til tider hektiske samfunn liten tid igjen til verbal samhandling. Med vår høye økonomiske standard er det heller ikke uvanlig at familien disponerer mer enn ett tv-apparat og diverse

elektronisk utstyr, noe som lett kan engasjere familiemedlemmene på hver sin kant. Også barna blir oppslukt av fristende programvare fra de er ganske små. Dersom foreldrene ikke setter fornuftige grenser, kan det lett bli altfor liten tid igjen til aktiviteter som er viktigere for språkutviklingen. Tilgjengelighet på telefon og andre sosiale medier kan dessuten fragmentere den tiden da barna skulle hatt udelt oppmerksomhet fra foreldrene. Turkle (2011) skriver i sin bok, som betegnende nok har tittelen "Alone Together", at trenden med "alltid" å være på jobbmailen og hele tiden skulle sjekke Facebook, sende sms, lese nyheter på nettet m.m. "stjeler" tid fra barna. Noe spissformulert kan vi spørre om *alle* har blitt så opptatt av å bli sett at det ikke lenger er noen igjen til å se.

Hart og Risley (2003) fant som kjent en forskjell på et tosifret antall millioner ord barn hadde hørt i sine tre første leveår. Med færre av barnas våkne timer til disposisjon er det høyst sannsynlig vanskelig å komme opp i slike kvantitative forskjeller i hjemmet, men selv med mye tid i barnehagen og mange "tidstyver" i hjemmet, vil kvalitative forskjeller i det språket barn hører hjemme, alltid være der. Myrberg og Rosén (2009) mener at foreldrenes utdanningsnivå "viser seg" hele tiden, direkte og indirekte, med og uten bevisst hensikt fra de voksnes side, gjennom hverdagslige aktiviteter som å være på et kjøpesenter, gå en tur sammen, spille spill eller se på tv. Foreldrenes eget vokabular og hvorvidt de benytter en utvidet diskurs og aktivt involverer barna i samtaler, utgjør en viktig, kvalitativ forskjell.

Forhåpentlig kan vårt skolesystem, som har den høye målsettingen å gi et likeverdig tilbud til alle elever uansett økonomi og variasjoner i oppvekstvilkår for øvrig, også bidra til å kompensere noe for forskjeller i hjemmemiljø. Det har de siste tiårene vært stort fokus på lesing og leseopplæring. Jo bedre skoletilbudet er, desto mindre tydelige kan utslag av forskjeller i hjemmemiljø bli. I hvor stor grad økt satsing faktisk har ført til bedre kvalitet i tilbudet til alle elever, er fremdeles usikkert, selv om de siste tallene fra internasjonale undersøkelser viser at den norske skolen omsider er på rett vei (Kjærnsli & Roe, 2010).

Skolens økte satsing på samarbeidsformer med og inkludering av foreldrene er imidlertid et klart framskritt. Dagens teknologi har gjort det lettere for skolen å holde alle foreldre godt oppdatert mht. barnas skolehverdag, noe som muliggjør at flere elever enn de med høyt utdanningsnivå i sitt hjemmemiljø, kan få mer kvalifisert støtte av foreldrene. Via internett legger mange klasselærere ut arbeids- og læringsmål, ukeplaner, tema klassen jobber med, gjerne ukas viktigste ord, beskrivelse av læringsstrategier som er i fokus m.m. I tillegg gir

svært mange skoler tilbud om ”foreldreskole”. Her gis det gjennomgang, trinnvis, av hva barna skal lære i flere fag. Foreldrene kurses i hva de skal legge vekt på når de hører leseleksa, hvordan en fagtekst skal ”angripes” osv. Ikke minst viktig er det at skolen formidler hvor viktig det er for barna, på det aktuelle tidspunkt og for videre skolegang, at det er noen hjemme som støtter dem positivt og aktivt. Lekseklubber er tenkt som et tiltak for å gi hjelp til elever som likevel ikke får den støtten de trenger hjemme. Fungerer tiltaket etter intensjonene, kan det ha en god, utjavnende effekt. Skolen forlanger dessuten at alle elever fra tidlige klassetrinn skal levere inn besvarelser til læreren via internett. Dette kan også være med på å minske forskjeller i hjemmemiljø. Barn fra hjem som ikke makter denne utfordringen, må tilgodeses med ekstra tilgang til teknologien på skolen. Kompenserende tiltak fra samfunnets institusjoner vil imidlertid sjelden fullt ut kunne erstatte et optimalt hjemmemiljø (Myrberg & Rosén, 2009).

Nå er det Mors utdanning som er i fokus for oppgaven, det er derfor grunn til å se nærmere på hva som ligger bak denne variabelen, hva det er i et høyere utdanningsnivå i hjemmet som kan virke positivt inn på barns utvikling av leseforståelse.

Det vil naturligvis være store variasjoner innen sjikt med høyere og lavere utdanning når det gjelder hvilken stimulering barna får (Justice & Curenton, 2008). Hva mødrene *gjør*, hvilke samhandlingsmønstre de faktisk har med sine barn, er selvsagt viktigere enn hvilket lag av befolkningen de tilhører (Sénéchal & LeFevre, 2002; Chen, Chang & Ko, 2011). Mødre med høyere utdanning har imidlertid som gruppe vist seg å ha samhandlingsmønstre med sine barn som inkluderer flere litterære aktiviteter enn mødre med færre års utdanning. Et oppvekstmiljø som inkluderer en litterær kontekst regnes som svært viktig for kommende leseferdighet (Whitehurst & Lonigan, 1998; Sénéchal & LeFevre, 2002; Curenton & Justice, 2008). Den viktigste effekten av de boklige erfaringene disse barna vokser opp med, synes å virke indirekte på barnas skriftspråklige utvikling gjennom den effekten aktivitetene har på barnas muntlige språkferdigheter, se for eksempel Whitehurst og Lonigan (1998).

For å gå litt dypere i hva en litterær kontekst innebærer, er det nyttig å se på begrepet ”emergent literacy” (Whitehurst & Lonigan, 1998). Dette begrepet omfatter ferdigheter, kunnskap og holdninger som bør utvikles i førskolealder, før konvensjonelle former, lesing og skriving, innlæres formelt. Begrepet blir også brukt for å understreke den avgjørende betydningen det har for førskolebarn å vokse opp med sosiale interaksjonsformer som er rike

på skriftspråk (Whitehurst & Lonigan, 1998). Betegnelsen ”emergent literacy” inneholder enda en dimensjon, den at tilegnelsen av leseferdighet best betraktes som et utviklingsmessig kontinuum med sin spede begynnelse svært tidlig i et barns liv (Whitehurst & Lonigan, 1998). Det er med andre ord ikke snakk om et ”alt eller intet” nivå i utviklingen, heller ikke det forskerne omtaler som ”reading readiness”, at et barn på et gitt stadium i sin utvikling er *klar* for formell leseinnlæring.

Under gunstige omstendigheter vil grunnlaget for og utviklingen av språk, lesing og skriving utvikle seg samtidig og i gjensidig avhengighet, utvikling av forståelse og ferdighet på ett område vil støtte utviklingen på et annet og omvendt (Whitehurst & Lonigan, 1998; Richetts et al., 2007; Hagtvet et. al., 2011). Forskerne finner sterk sammenheng mellom ”emergent literacy environments”, et hjemmemiljø rikt på litterære erfaringer, og førskolebarns utvikling av språk. Foreldre-barn samhandlinger rundt skriftspråk beskrives som en *ekstremt* rik kilde for barn til å utvikle alle sider av språket (Nation & Snowling, 2004). Barn som vokser opp i hjem som mangler det sosiale samhandlingsmønsteret rundt skriftspråk, utvikler høyst sannsynlig svakere muntlige språkferdigheter (Storch & Whitehurst, 2002). Barns muntlige språk, ikke minst vokabularet, kjernen i den semantiske komponenten, får som kjent en stadig sterkere betydning for leseforståelsen når barna kommer dit at de skal *lære av å lese* (Lervåg & Aukrust, 2010; Muter et al., 2004; Hagtvet et al., 2011).

Bøker inneholder også språklige elementer som ikke inngår i det muntlige hverdagsspråket. Å bli eksponert for et mer akademisk språk, gir barnet et langt bedre grunnlag for leseforståelse når det selv skal lese (Lyster, 2011). Vi vet at selvstendig lesing etter hvert tar over som viktigste kilde til utvidelse av vokabularet, disse barna kommer dermed i en vinn vinn situasjon; godt vokabular fører til god forståelse, god forståelse fører til at vokabularet utvides, osv. (Stanovich, 1986).

Samhandling rundt skriftspråk er en kompleks og mangefasettert aktivitet, en aktivitet som må spesifiseres i forhold til hva den som leser for barnet faktisk gjør og bevisst ønsker å oppnå med aktiviteten (Burgess et al., 2002). Den store forskjellen ligger i hvorvidt barn involveres aktivt i den litterære aktiviteten, at det blir en reell samhandling (Whitehurst & Lonigan, 1998; Burgess et al., 2002; Aram, 2008). Det er meget mulig at direkte observasjon av det som virkelig skjer i hjemmet, ville gitt en bedre forklaring av variansen i variabelen Leseforståelse enn å se på mors utdanningsnivå alene.

Curenton og Justice (2002) fant i sin studie at mødrenes utdanningsnivå kunne tjene som en ekstern markør som representerte deres internaliserte forståelse av hvordan det var best for barn å bli lest for. Denne forståelsen utgjør en betydningsfull kvalitetsforskjell som er en viktig prediktor for hvilken effekt den litterære samhandlingen har på barnas leseutvikling flere år senere (Curenton & Justice, 2002; Burgess et al., 2002). Mye tyder på at mors utdanningsnivå er representert gjennom ”hjemlige” aktiviteter som gjør barnet til en aktiv bruker av språket slik blant andre Myrberg og Rosén (2006, 2009) har avdekket. Denne utviklingen initieres for eksempel gjennom nære omsorgspersoners bruk av åpne spørsmål, samtaler om hva ord betyr, tanker om hva de kommer til å høre om i boka de skal lese, felles refleksjoner mens de leser og etter at de har lest, alt viktige elementer å trenes i for barnet som en gang skal lese selv. Mødre med høyere utdanning har som gruppe vist seg å ha større forståelse av hva som kreves av barns språklige forutsetninger for å lykkes (Heath, 1982). Denne forståelsen er en forutsetning for å gi barna det nødvendige, språklige grunnlaget.

Whitehurst og Lonigan (1998) fant at mødre som anså boklesing som viktig, i tillegg til å bruke tekst og illustrasjoner som grunnlag for samtaler, også oftere ville gjøre barnet oppmerksom på koderelaterte elementer i skriftspråket. På den måten kan barn tidlig lære hvordan en bok skal holdes, bli oppmerksom på hva som er bokas tittel, oppmuntres til å lekelese m.m. Disse barna blir oftere gjort oppmerksom på logoer i omgivelsene, lærer å kjenne igjen *sin* bokstav og kan dermed få interesse for flere bokstaver (Curenton & Justice, 2008). Alt dette er viktige deler av ”emergent literacy”. Et godt utviklet ordforråd, sammen med eksponering for rim og regler, vil øke sjansen for at de utvikler fonologisk oppmerksomhet, en kritisk faktor i forhold til leseinnlæring (Wagner et al., 1994; Skénéchal & LeFevre, 2002; Hagtvat et al., 2011). Når barn blir eksponert for skriftspråk, blir de dessuten kjent med et dekontekstualisert språk, et språk de møter i bøker når de selv skal lese (Wasik & Bond, 2001).

Utviklingen av språklig bevissthet og ikke minst koderelaterte ferdigheter krever mer direkte veiledning enn utviklingen av vokabular og språk generelt (Frost, 1999, 2003). Mødre fra lavere SES-grupper involverte sine barn i færre slike *undervisningsaktiviteter* enn mødre med høyere SES, spesielt høyere utdanning (Whitehurst & Lonigan, 1998). Forskerne viser til at SES er en av de sterkeste prediktorene for hvordan barn klarer seg i møte med de faglige kravene i skolen. De påpeker at det er en klar ”mismatch” mellom det utviklingsnivået mange barn kommer til skolen med og det skolen forventer og tror at de har, se for eksempel Heath

(1982). Effekten av en dårlig start kan lett bli varig (Walker et al., 1994; Tabors et al., 2001). En svak leseferdighet vil etter hvert få negativ innvirkning på de fleste andre faglige områdene (Stanovich, 1986). Barn fra hjem som har gitt dem en bedre forberedt skolestart, vil derimot ha større sjanse for å komme inn i gode sirkler av motivasjon og mestring (Cunningham & Stanovich, 1997; Stanovich, 1998). Men, forskningsresultater har også vist at overdreven *leseopplæring* kan få den følgen at barna mister interessen for bøker og motivasjon for å tilegne seg lesekunsten. Samhandling rundt skriftspråk bør derfor først og fremst være morsomt, en kilde til felles hygge og glede for barn og voksne (Heath, 1982; Bredekamp, 2001; Aram, 2008; Curenton & Justice, 2008).

5.4 Oppsummering

Hensikten med denne oppgaven har vært å belyse sammenhengen mellom mors utdanningsnivå og variansen i norske fjerdeklassingers leseforståelse ved hjelp av tidligere teori og empiri og egen forskning som forskningsassistent tilknyttet Forskergruppen CLL.

Svaret på mitt forskningsspørsmål,

Mors utdanningsnivå – hvilken betydning har det for norske barns leseforståelse i 4. klasse?

ble funnet gjennom regresjonsanalyse som avdekket at variabelen Mors utdanning kunne forklare unike 5,6% av variansen i Leseforståelse når det var kontrollert for barnas generelle evnenivå. Resultatet stemmer overens med tidligere teori og empiri (Walker et al., 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998; Snow et al., 2001; Hart & Risley, 1992, 2003; Curenton & Justice, 2008; Lyster, 1995, 2011). Effektstørrelsen i min undersøkelse kan virke noe beskjeden. Det har imidlertid vært vanskelig å finne direkte mål på sammenhengen mors utdanningsnivå og utvikling av leseferdighet i tidligere forskning.

Mye forskning, som for eksempel Myrberg og Rosén (2006, 2009), beskriver imidlertid effekten av mors utdanningsnivå mest som indirekte, at mors utdanning "virker" gjennom kvaliteten i språklige samhandlinger og ikke minst gjennom litterære aktiviteter der barna involveres aktivt (Whitehurst & Lonigan, 1998; Justice & Curenton, 2008). Dette er aktiviteter som bla. fremmer barns språkutvikling (Nation & Snowling, 2004). Med støtte i teori og ut fra retning og tid kan vi derfor med stor sannsynlighet si at verbale ferdigheter er

en kausal aktør for å utvikle gode leseforståelsesferdigheter. Lytteforståelse er også den ene faktoren i (1986) "The simple view of reading" (Gough & Tunmer, 1986).

Det er med andre ord ikke sikkert at det er mors utdanningsnivå i seg selv som er viktig, men at Mors utdanning kan tolkes som en mer generell "hjemmemiljøfaktor" på den måten at mors utdanningsnivå representeres gjennom ulike typer av litterære aktiviteter i hjemmet som igjen påvirker barns leseforståelse. Den viktigste effekten av de boklige erfaringene disse barna vokser opp med, synes altså å virke indirekte på barnas skriftspråklige utvikling gjennom den effekten aktivitetene har på barnas språkferdigheter, se for eksempel Whitehurst og Lonigan (1998). En høyt utdanningsnivå i hjemmet, spesielt der mor har høyere utdanning, har på denne bakgrunn vist seg å gi barn et bedre kvalifisert møte med skolens faglige krav (Myrberg & Rosén, 2009).

Ut fra de data som var tilgjengelige for min undersøkelse, kan det imidlertid ikke forklares om Mors utdanning har en direkte eller indirekte innvirkning på Leseforståelse. Det hadde derfor vært interessant å ha med barns lytteforståelse og vokabular, spesielt dybdeforståelse, som variabler i undersøkelsen. I dette kapittelet har jeg også drøftet, ut fra egne erfaringer som testleder og med støtte i forskning (Keenan et al., 2008) om NARA Lytteforståelse er en god nok indikator på en så kompleks ferdighet som leseforståelse. Hvis elevene hadde blitt testet med to leseforståelsesprøver, ville vi sannsynligvis, samlet sett, fått et mer valid mål for variabelen Leseforståelse.

Ut fra en stor uforklart varians, og ikke minst ut fra sunn fornuft, er det klart at det også foreligger andre forklaringsfaktorer til variansen i barns leseforståelse på mellomtrinnet enn det min undersøkelse gir innsikt i. Samfunnets institusjoner som barnehage og skole er selvsagt svært viktige for barns utvikling på de fleste områder. Disse aktørene er også drøftet i perspektivet språklig og skriftspråklig utvikling.

Styrker ved undersøkelsen er et stort utvalg, signifikante korrelasjoner og en unikt forklart varians. I tråd med tidligere teori og empiri, og ut fra at utvalget kan betegnes som typisk, er det derfor grunnlag for å anta at forskningsresultatet i en viss grad, med tidligere nevnte forbehold, kan gjøres gjeldende for populasjonen norske 4. klassinger.

5.5 Avsluttende kommentarer

Det har, som omtalt i oppgavens første kapittel, i lengre tid vært et sterkt fokus på betydningen av funksjonelle leseferdigheter. Det er sterke statlige føringer som gir både kommunene og den enkelte arbeidstaker klare mål å strekke seg etter og retningslinjer å arbeide etter i skole og barnehage.

Samfunnets institusjoner kan bare til en viss grad kompensere for forskjeller i hjemmeforhold, blant annet forskjeller i foreldrenes utdanningsnivå (Tabors et al., 2001). Vi vet at grunnlaget for å lykkes i et utdanningsløp for en stor del har sin opprinnelse svært tidlig et barns liv, se for eksempel Hart og Risley (2003). Det er derfor viktig å se på hva barnehagen kan gjøre, eventuelt gjøre mer av, for å gi alle barn en best mulig språklig start. Matteus-effekten (Stanovich, 1986) har vist seg å være sterk. Det forutsetter kunnskap, endringsvilje og aktiv handling fra barnehagens og barnehageeiers, kommunens, side for å snu et kumulativt mønster til et kompensatorisk, slik at barn med svakere språk får mulighet for å ta innpå barn med et bedre utgangspunkt, De statlige føringene er klare nok (St.mld. 16: "...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring", Kunnskapsdepartementet, 2006).

Tabors et al. (2001) viser til en undersøkelse der fire alternativer mht. språkstimulering i hjem og barnehage skisseres. Det beste er naturligvis høy kvalitet begge steder. Dårlig kvalitet både i barnehagen og hjemme kom naturlig nok ut med svært dårlig resultat. Men, noe overraskende var det imidlertid at barn med lavere stimulering hjemme og god stimulering i barnehagen kom bedre ut enn omvendt, altså med den høyeste kvaliteten hjemme. Tabors et al. (2001) omtaler dette som "... a striking finding, ..." (s. 326). Dette skulle gi grunn til å anta at det faktisk, under gitte betingelser, er mulig å kompensere for svak språkstimulering i hjemmet.

I de senere årene har vi hatt en rask utbygging av barnehager i Norge. Dette er muligens noe av grunnen til at tilgangen på kvalifisert personale er begrenset. I pressområder kan et ikke ubetydelig antall ansatte være uten pedagogisk utdanning. Her bør kommunene ta grep gjennom grundig opplæring av ufaglærte. Dette må følges opp av modellering og veiledning ved fagpersoner i den enkelte barnehagen. Ansatte bør dessuten ha et så godt språk at de selv kan være gode språkmodeller og være i stand til å føre kognitivt utvidende samtaler med barna, slik som samtaler som går over flere samtaleturner. En slik samtalekontekst er oftere rik

nok til å gi fortolkningsstøtte til ukjente ord. Dekontekstualiserte samtaler om tema utover her og nå, om framtid, fortid m.m. er også av stor betydning (Aukrust, 2005). Det er i utvidet diskurs voksne modellerer bruk av mer sjeldne ord og mer komplisert setningsstruktur. Det er dessuten ønskelig at alle ansatte vet hvordan de gjennom en dialogisk form for boklesing, med eksplisitt forklaring av nye ord, gir best muligheter for språklig vekst og stimulering av literacy. (Whitehurst & Lonigan, 1998; Aukrust, 2005; Burgess et al., 2002).

En kan tenke seg at barnehagen kan påvirke barnas språklige og skriftspråklige utvikling via to veier, direkte gjennom det som skjer i barnehagen og indirekte gjennom veiledning til foreldregrupper. Raikes et al. (2006) finner at mødrenes utdanningsnivå har stor betydning for det bredere mønsteret av språklig stimulering som barna fikk, men at boklesing var svært viktig også i hjem der utdanningsnivået var lavere. Språket barna får høre gjennom å bli lest for, er jo det samme. Forskerne omtaler effekten av boklesing som «snowballing», effekten blir med andre ord bare større med tiden. Raikes et al. (2006) framhever betydningen av å starte med boklesing tidlig, senest når barna er 14 måneder. Det språklige utbyttet målt ved to år var spesielt tydelig.

Nå er det sjelden nok å fortelle foreldre at de bør lese bøker for barna sine. Kommunikasjon mellom mennesker, ikke minst når de står på forskjellig nivå mht. utdanning, kultur og forståelse, har mange *filtere* som skal passeres (Rommetveit, 1972). Modellering sammen med veiledning er en langt sikrere metode (Taylor & al., 2008). Foreldremøter kan gjerne starte med små videoglimt som demonstrerer høytlesing. Dette gir godt utgangspunkt for videre samtaler, med tolk ved behov, se for eksempel Whitehurst et al. (1998).

BOKTRAS, et tiltak for barnehagen (Lesesenteret, UiS), går i korthet ut på at det kommer en ny kasse billedbøker til barnehagen, helst sammen med en bibliotekansatt, med fire til fem ukers mellomrom. Kassa tømmes ut på gulvet, slik at barna fritt kan ta i og bla i bøkene. Bøkene skal være i gripehøyde for barna hele måneden. Personalet skal ha stort fokus på å lese for barn på deres initiativ. Bøker barna har lyst til å ha med hjem, settes i garderobehylla, og foreldrene kvitterer for lån som på biblioteket. At biblioteket på denne måten ”kommer til” foreldrene, kan være med på å jevne ut forskjeller mellom mer og mindre boklige hjem.

Ikke alle foreldre velger å la barna gå i barnehage. En fersk doktorgradsstudie av Lekhal (2013), se referanse til Folkehelseinstituttet, viser at barn som begynner tidlig i barnehage

eller familiebarnehage har lavere risiko for sen språkutvikling. Enkelte presskommuner er i gang med gratis kjernetid i barnehagen for å få gitt så mange som mulig av de hjemmeverende barna språkstimulering før skolestart. Andre kommuner har såkalt Åpen barnehage et par ganger i uka. Her inviteres foreldre eller andre omsorgsgivere til å være sammen med barna. Uansett modell, så er det viktig å prøve å nå foreldrene med veiledning. Snow et al. (1998) beskriver vellykkede tiltak med varig effekt der gravide i antatte risikogrupper fikk opplæring i språkstimulering i siste del av svangerskapet og til barna var tre år. Vårt alternativ kunne kanskje være å starte med strukturert veiledning på svangerskapsgruppene. Helsestasjonene har en spesielt viktig oppgave i forhold til å oppdage risikobarn så tidlig som mulig.

Skolene har i de seneste tiårene hatt et stadig økende fokus på lesing og leseopplæring, ikke minst pga. internasjonale leseundersøkelser som omtalt i kapittel 1. Det er etter min mening behov for et sterkere forskningsfokus på hvorvidt dette har ført til bedre undervisning, og for å se om metodikk og arbeidsformer eventuelt tilgodeser enkelte elevgrupper på bekostning av andre. Det er også grunn til å se nærmere på om ikke denne økte satsingen først og fremst treffer den første faktoren i ”The simple view of reading (Gough & Tunmer, 1986), nemlig avkoding. Det er mitt personlige inntrykk at Kunnskapsløftets (2006) ”Grunnleggende ferdigheter” fremdeles er noe underkommunisert til skolen mht. arbeid med leseforståelse. Det er ikke utenkelig at dette også gjelder skolens informasjon og veiledning til foreldre. En god nyhet for skolen er at lærere nå skal få lettere tilgang på forskningsresultater gjennom det nystartede Kunnskapssenteret for utdanning (Tveitereid, 2013).

Barn som allerede har et godt språk ved skolestart, ser ut til å profittere mest på skolens språklige opplæringstilbud (Aukrust, 2005). For å motarbeide denne tendensen, å kompensere for et svakere utgangspunkt, er det viktig med et godt og strukturert arbeid med vokabularutvikling fra skolestart og gjennom hele utdanningsløpet (Biemiller & Slomin, 2001; Bromley, 2007). En videreføring av kassene med billedbøker i barnehagen, kan være klassesett med utvalgte bøker i skolen. Elevene kan da, etter en gjennomgang der de blir forberedt på mer lavfrekvente ord de kommer til å møte, få i lekse å bli lest for / lese sammen med en voksen ett kapittel eller to av gangen. Foreldrene bør ha fått opplæring i interaktiv lesing og betydningen av å forstå hva ord betyr, gjerne vha. en video også her. Samtaler i klassen i etterkant kan gi rik anledning til å gå inn på ords betydning, gjerne dybdeforståelse, bevisstgjøring på morfologi, ords opprinnelse, synonymer, antonymer m.m. Framgangsmåten

kan være like god på fagtekster. Etter en første runde med felles gjennomgang på skolen og felles lesing hjemme, kan neste dags lekse være for eksempel å lage et strukturert tankekart ut fra teksten, for deretter, mot slutten av uka, å skrive et lite sammendrag ut fra tankekartet, om nødvendig med støtte i teksten. På denne måten vil både vokabular og læringsstrategier få en grundig gjennomgang. Metodikken kan varieres med Resiprok læring (Palinscar & Brown, 1986), en teknikk som både øver gode leseforståelsesstrategier og gir elevene mulighet til aktivt å bruke ord fra teksten i mindre grupper.

Arbeid med motivasjon for lesing, med strategier for leseforståelse og organisering av kunnskap, er i gang i skolen, men det er nok ennå en vei å gå mht. dypere forståelse for både hvorfor og hvordan (Andreassen & Bråten, 2011).

Med tanke på videre forskningsbehov ville det vært både spennende og forhåpentlig nyttig å se på effekten av forskjellige typer veilednings- og opplæringstilbud for barnehage / skole og foreldre. Behovet for gode tiltak er til stede. Det er dessuten mye som tyder på at vi står overfor samfunnsendringer som muligens kan medføre stadig større forskjeller bla. mellom barns språklige ferdigheter ved skolestart, og dermed for den enkeltes mulighet for å lykkes med en utdanning. I tillegg til konsekvenser på individnivå vil dette ha en klar negativ betydning på samfunnsnivå. Som nevnt innledningsvis, kapittel 1, ser OECD på kunnskapspolitikken som en av de viktigste utfordringene i de moderne demokratiene. Globaliseringspolitikken og liberaliseringen av økonomien kan få den følgen at de sosiale forskjellene i samfunnet øker (Berge, 2007). Disse utfordringer kan mest effektivt møtes med forebyggende tiltak så tidlig som mulig i barnas liv. For å ha effekt, må tiltak styres av kunnskap og være tilstrekkelig omfattende, strukturerte og intensive til også å nå de barna som trenger det mest. Tiltak rettet mot foreldregrupper må også preges av kvalitet og framfor alt være positivt bekreftende og motiverende. De aller fleste vil det beste for barna sine, men ikke alle foreldre vet at bøker og felles boklesing er viktig for barns muligheter for senere å lykkes med skole og utdanning.

Litteraturliste

- Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21(4), 520 - 537.
- Anmarkrud, Ø., & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier - på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Aram, D. (2008). Parent-Child Interaction and Early Literacy Development. *Early Education Et Development*, 19(1), 1 - 6.
- Aukrust, V. G.. (2005). Tidlig språkstimulering og livslang læring - en kunnskapsoversikt. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and Family Influences on Motivations for Reading. *Educational Psychologist*, 32 (2), 69-82.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown, M. G. (1982). Effects of Long-Term Vocabulary Instruction on Lexical Access and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506-521.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. In H. r. Hølleland (Ed.), *På vei mot kunnskapsløftet*. (pp. 228-250). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Biemiller, A. (2005). Vocabulary Development and Instruction: A Prerequisite for School Learning. In S. N. a. D. Dickinson (Ed.), *Handbook of Early Literacy Research (Vol 2)*. New York, NY: Guilford Press.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An Effective Method for Building Meaning Vocabulary in Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62.
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating Root Word Vocabulary Growth in Normative and Advantaged Populations: Evidence for a Common Sequence of Vocabulary Acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 498-520.
- BOKTRAS, lesesenteret.uis.no/leseopplaering/barnehager/article5814-2906.html
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bredenkamp, S. (2001). Foreword. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning Literacy with Language. Young Children Learning at Home and School*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. *International Reading Association*, 50(7), 528 - 537.
- Brown, L., & Iyengar, S. (2008). Parenting Styles: The Impact on Student Achievement. *Marriage & Family Review*, 43(1/ 2), 14-38.
- Burgess, S. R., Hecht, Steven A., & Lonigan, Chr. J. (2002). Relations of the Home Literacy Environment (HLE) to the Development of Reading-Related Abilities: A One-Year Longitudinal Study. *International Reading Association*, 37(4), 408 - 426.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1 - 21.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31 - 42.
- Chen, S.-Y., Chang, Y.-J., & Ko, H.-W. (2011). The Influence of Parental Education Level, Parental Reading Attitude, and Current Home Reading Activities on Students' Reading Attainment: Findings from the PIRLS 2006. *Bulletin of Educational Psychology*, 43(Special Issue on Reading), 357 - 376.
- Christophersen, K.-A. (2012). *Databehandling og statistisk analyse*, 5. utg. Oslo: Akademia forlag.
- Cohen, D. H. (1968). The Effect of Literature on Vocabulary and Reading Achievement. *Elementary English*, 45(2), 209 - 213.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation – Design & Analyzes Issues for Field Settings*. London: Houghton Mifflin Company, Inc.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- Cunningham, A. E., Stanovich K. E., & Maul A. (2011). Of Correlations and Causes. The Use of Multiple Regression Modeling in Literacy Research. In Duke M. K., & Mallette M. H. (Eds.), *Literacy Research Methodologies*, 2nd edition. New York: The Guilford Press.
- Cureton, S. M., & Justice, L. M. (2008). Children's Preliteracy Skills: Influence of Mothers' Education and Beliefs About Shared-Reading Interactions. *Early Education and Development*, 19(2), 261-283.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294 - 304.
- De Vaus, D. A. (2002). *Surveys in Social Research*. London: Routledge: Surveys in social research, 5th edition.

- Florio-Ruane, S., & Morell, E. (2011). Discours Analysis. Conversation. In N. K. Duke & M. H. Mallette (Eds.), *Literacy Research Methodologies. Second Edition*. New York: The Guilford Press.
- Folkehelseinstituttet. (2013). Barn som begynner tidlig i barnehage eller familiebarnehage har lavere risiko for senere språkutvikling. Retrieved 10.05, 2013
- Forskningsdepartementet, Utdannings- og. (2003). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 - 2007*. Oslo.
- Forskningsdepartementet, Utdannings- og. (2004). *Kultur for læring. St.mld. 30*. Oslo.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis - på teoretisk grunnlag*. Oslo.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research - an introduction, 8th edition*. Boston: Pearson Education.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7 : 6.
- Guthrie, J. T. (2003). Concept-Oriented Reading Instruction. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 115-140). New York The Guilford Press.
- Hagtvet, B. E. (1988). *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 505 - 539.
- Hagtvet, B. E., L., S.-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K.-A. B., Hjetland, H. N., Engvik, I. Inger, . . . Kruse, Jana. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter - En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, 01, 34 - 49.
- Hansen, K. Y., Rosén, M., & Gustafsson, J.-E. (2011). Changes in the Multi-Level Effects of Socio-Economic Status on Reading Achievement in Sweden in 1991 and 2001. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 197-211.
- Hart, B., & Risley, Todd R. (1992). American Parenting of Language-Learning Children: Persisting Differences in Family-Child Interactions Observed in Natural Home Environments. *Developmental Psychology*, 28(6), 1096-1105.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The Early Catastrophe. The 30 million Word Gap by Age 3. *American Educator*, 27, 4 - 9.
- Heath, S. B.. (1982). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. *Cambridge University Press*, 11(1), 49-76.

- Herrlin, K. (2009). Att värdera och bedöma elevens läsutveckling. In J. Frost (Ed.), *Evaluering - i et dialogisk perspektiv* (pp. 155-166). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to Statistics in Psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoover, A. W., & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*(2), 127-160.
- Huneide, K. (1985). *Piaget I skolen*. Oslo: J. W. Cappelen forlag AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, Line. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, 4. utgave 2. opplag*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading Comprehension Tests Vary in the Skills They Assess: Differential Dependence on Decoding and Oral Comprehension. *Scientific studies of Reading*, 12(3), 281 - 300.
- Kjærnsli, M., Roe, A. (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. In T. Lund (Ed.), *Innføring i forskningsmetodologi* (pp. 141 - 182). Oslo: Unipub forlag og forfatteren.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 03, 1 - 13.
- Kleven, T. A. (2011). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. In T. A. r. Kleven (Ed.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering, 2. utg.* (pp. 103-121). Oslo: Unipub.
- Kløven, M. (2012). *Sammenhengen mellom vokabular og leseforståelse på 3.trinn*. Oslo: Reprosentralen, Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. St. mld. 16 (2006-2007). Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*.
www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet.html?id=1411.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. In T. Lund (Ed.), *Innføring i forskningsmetodologi* (pp. 19 - 73). Oslo: Unipub forlag og forfatteren
- Lervåg, A. , & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and psychiatry*(51:5), 612-620.

- Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(93 (4), 264-279.
- Løvland, A. (2010). *På jakt etter svar på forståing*. Bergen: Fagbokforlaget Vigemost & Bjerke AS.
- Løvland, A. (2010). *På jakt etter svar på forståing*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer, kap. 3. In T. Lund (Ed.), *Innføring i forskningsmetodologi* (pp. 79 - 121). Oslo: Unipub AS.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Liber.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2008). *—God leseutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lyster, S.-A. H. (1995). *Preventing Reading and Spelling Failure: the effects of early intevention promoting metalinguistic abilities*. (Doctorial Thesis), University of Oslo, Oslo.
- Lyster, S.-A. H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness of training in kindergarten on reading development. *Readning and Writing: An Interdisciplinary Journal*(15), 261 - 294.
- Lyster, S.-A. H. (2009). Ordforråd og leseutvikling. In J. Frost (Ed.), *Språk- og lese- veiledning - i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lyster, S.-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive - Individ i kontekst, 2. utg*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Maagerø, E. og Skjelbred, D. (2010). *De mangfoldige realfagstekstene Om lesing og skriving i matematikk og naturfag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G.K. (2009). Rethinking Reading Comprehension Instruction: A comparison of Instruction For Strategies and Content Approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218 - 253.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1998). Segmentation, Not Rhyming, Predicts Early Progress in Learning to Read. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 71, 3-27.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681.
- Myrberg, E., & Rosén, M. (2006). Reading Achievement and Sosial Selection in Independent Schools in Sweden: Results from IEA PIRLS 2001. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 185 - 205.
- Myrberg, E., & Rosén, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *The British Psychological Society*(79), 695-711.

- Nation, Kate, & Snowling, Margaret J. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 342-356.
- Olaussen, B. S. (1996). "Les for meg du!" Å lese for barna - en kosetund som kan hjelpe barn å bli gode lesere. In A. H. Wold (Ed.), *Skriftspråkutvikling - Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (pp. 95 - 122). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ouellette, G. P. (2006). What's Meaning Got to Do With It: The Role of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566.
- Ouellette, G., & Beers, A. (2009). A not-so-simple view of reading: how oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Read Writ*(23), 189-208.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1986). Interactive Teaching to Promote Independent Learning from Text. *The Reading Teacher. International Reading Association*.(39:8), 771-777.
- Øzerk, K. (2010). *NEIS-modellen Pedagogiske ideer og metoder for språkutvikling, lesing og innholdsforståelse*. 2330 Vallset.
- Raikes, H., Luze, G., Brooks-Gunn, J., Raikes, H. A., Pan, B. A., Tamis-LeMonda, C. S., . . . Rodriguez, E. T. (2006). Mother-Child Bookreading in Low-Income Families: Correlates and Outcomes During the First Three Years of Life. *Child Development*, 77(4), 924 - 953.
- Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, DVM. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific studies of Reading*.
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon, 4. opplag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning? *Acta Didactica Norge*, 1(1).
- Santa, C. M., & Engen, L. (1996). *Lære å lære*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). Another Look at Parent-Preschooler Bookreading: How Naked Is the Emperor? *Developmental Review*, 14, 340 - 347.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445 - 460.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press.
- Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to Support the Teaching of Reading*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

- Snow, C. E., Tabors, P. O., & Dickinson, D. K. (2001). Language Development in the Preschool Years. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning Literacy with Language. Young Children Learning at Home and School*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Spear-Sterling, L., & Sternberg, R. J. (1994). The Road not Taken. An Integrative Theoretical Model of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27(2), 91 - 103.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360 - 407.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral Language and Code-related Precursors to Reading: Evidence From a Longitudinal Structural Model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934 - 947.
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (2003). Reading for Comprehension. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Tabors, P. O., Snow, C. E., & Dickinson, D. K. (2001). Homes and Schools Together: Supporting Language and Literacy Development. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning Literacy with Language*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships Between Word Knowledge and Reading Comprehension in Third-Grade Children. *Scientific studies of Reading*, 10(4), 381-398.
- Taylor, H. B., Anthony, J. L., Aghara, R., Smith, K. E., & Landry, S. H. (2008). The Interaction of Early Maternal Responsiveness and Children's Cognitive Abilities on Later Decoding and Reading Comprehension Skills. *Early Education Et Development*, 19(1), 188 - 207.
- Tornéus, M., Almqvist & Wiksell (1986). *P   tal om spr  k. Språklig medvetenhet hos barn*. Stockholm. L  romedel AB.
- Tunmer, William E., Herriman, Michael L., & Nesdale, Andrew R. (1988). Metalinguistic Abilities and Beginning Reading. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 134 - 158.
- Turkle, S. (2011). *Alone Together - Why we expect more from Technology and less from each other*. New York: Basic Books.
- Tveitereid, K. (2013). Forskningsbasert kunnskap – hva vil det si? *L  ringsmilj   i skole og barnehage*. Hentet 20.05.2013, fra <http://www.lillegarden.wordpress.com/>
- Vellutino, F. R. (2003). Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Vedeler, L. (2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag - En innf  ring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of Reading- Related Phonological Processing Abilities: New Evidence og Bidirectional Causality From a Latent Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 30(1), 73 - 87.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B., & Carta, J. (1994). Prediction of School Outcomes Based on Early Language Production and Socioeconomic Factors. *Society for Research in Child Development*, 65(2), 606-621.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the Pages of a Book; Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243 - 250.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, Chr. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848 - 872.